

DANÇA EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS: PRÁTICAS SENSÍVEIS DE MOVIMENTO

REALIZAÇÃO



CO-ORGANIZAÇÃO



APOIO



Pequena queda

Alice Poppe (UFRJ)

Dança em múltiplos contextos educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: O presente texto evoca a queda através da percepção do andar e o que, possivelmente, se traduz no deslocamento desse gesto na direção do pensamento, pela tensão entre restrição e movimento. A mecânica sugerida pelo desafio de avançar, no limite do equilíbrio, revela o que também acontece na linguagem. Trata-se de uma reflexão sobre distintas perspectivas entre andar e cair, em seu sentido físico-gravitacional e para além dele, no diálogo da dança com a filosofia. Interessa o que surge entre o passo e o que lhe escapa, sugerido pelo cair isento de cálculo e determinação. Por outro lado, andar vai ao encontro do corpo como ele é na vida cotidiana e se torna, além de tudo, um gesto político que aproxima quem assiste de quem faz a dança. A caminhada une eu e você, todos nós. A discussão traz à luz a perspectiva do caminhar como um modo de fazer democrático, dado por uma espécie de desierarquização do gesto cotidiano frente ao gesto dançado e o impacto que isso gera entre os corpos. Como a dança pode engendrar movimentos do cotidiano? Como os movimentos cotidianos inferem o corpo na dança? Surge, também, a reflexão sobre andar de costas e o quanto ir para trás pode reavivar a potência da tridimensionalidade no corpo. A substituição dos olhos pelas costas dos pés não estaria evocando o dilaceramento das forças progressistas? Seria andar para trás um flerte com o retrocesso ou uma volta ao desconhecido?

Palavras-chave: DANÇA CONTEMPORÂNEA. FILOSOFIA. ANDAR. CAIR. CORPO SENSÍVEL.

Abstract: This text evokes the fall through the perception of walking and what, possibly, translates into the displacement of this gesture towards thinking, due to the tension between restriction and movement. The mechanics suggested by the challenge of advancing, at the limit of balance, reveal what also happens in language. It is a reflection on different perspectives between walking and falling, in its physical-gravitational sense and beyond, in the dialogue between dance and philosophy. What matters is what appears between the step and what escapes it, suggested by the fall free of calculation and determination. On the other hand, walking meets the body as it is in everyday life and becomes, above all, a political gesture that brings those who watch closer to those who perform the dance. The walk unites you and me, all of us. The discussion brings to light the perspective of walking as a democratic way of doing, given by a kind of de-hierarchization of the everyday gesture compared to the danced gesture and the impact that this generates between bodies. How can dance engender everyday movements? How do everyday movements infer the body in dance? There is also a reflection on walking backwards and how far to go backwards can revive the power of three-dimensionality in the body. Is the replacement of the eyes by the backs of the feet not evoking the tearing of the progressive forces? Is going backwards a flirtation with the backwards or a return to the unknown?

Keywords: CONTEMPORARY DANCE. PHILOSOPHY. WALKING. FALLING. SENSITIVE BODY.

1. Andar e cair



Figuras 1, 2, 3: Máquina de Dançar. Fotos: Leo Aversa. Uma Quase-Instalação de Dança de 2014, concebida por Maria Alice Poppe e Thereza Rocha

Você está andando e você nem sempre percebe, mas você está sempre caindo. A cada passo você cai ligeiramente para a frente. E depois se impede de cair. De novo, e de novo, você está caindo. E, em seguida, impedindo-se de cair. E é assim que você pode estar andando e caindo ao mesmo tempo. (ANDERSON, 1982)

Um passo ou dois, 3, 4. Traçarei vagarosamente pela pele fina, a escrita do corpo ao texto, experiência de mediação que me conduz aqui. Para tentar evitar a dimensão mecânica da marcha, introduzo-a pela pele dos pés. Andar devagar, perceber a chegada do calcanhar no chão, o desenrolar da planta do pé, a transferência de peso quase inerente ao corpo em negociação com a resistência e a entrega à gravidade, tendo em vista a queda implícita do andar. Trata-se de empurrar o chão e também sentir o quanto ele nos empurra, tocar e ser tocado por ele com os poros sempre abertos, cedendo à gravidade.

Caminhar, ação de todos os dias, comum como tantos outros gestos, no entanto, por vezes, escapam suas nuances e repercussões. Mesmo isenta do ritmo do passo, busco através da caminhada a pulsão do deslocamento para, então, poder seguir em tempos que carecem de vibração. Trata-se, inicialmente, da breve percepção do fluxo da marcha em sua ordenação natural, dada pela contra lateralidade de braços e pernas. Em seguida, a sensibilização do passo por sua qualidade de queda e recuperação. Andar e cair, andar, cair, de novo, e de novo. Logo, quando o pé avança há sempre uma (pequena) queda que o antecede, como no verso de Laurie Anderson da música *Walking and Falling*.

A queda, por sua vez, se poe como fio condutor para tratar questões como a gravidade que, circunscrita nos contextos histórico, social, poético e político, complexifica a discussão da dança com a educação somática e com a filosofia. Queda lenta, queda e recuperação, pequena queda. Essas são como que modulações através das quais venho pesquisando intensamente, desde 2014 por ocasião do meu doutoramento no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO na construção da tese: “O chamado da queda: errâncias do corpo e processos de desconstrução do movimento dançado”. A pesquisa de tese, defendida em abril de 2018, se dirige à reflexão do peso, da gravidade, do chão e da queda sob a ótica da dança, a partir da abordagem metodológica de Angel Vianna, na interface com a filosofia, de modo a problematizar relações hierárquicas de controle e ascensão.

A queda é também um modo de tratar a relação do corpo do dançarino com aspectos caros à dança contemporânea que, decorrente de revelações de artistas e pedagogos dos movimentos da dança moderna e pós-moderna, pôde relativizar o peso e a leveza na ampliação de outras perspectivas e corporeidades. Nesse viés importa o quanto o corpo agencia entrega e disponibilidade simultâneos

à desestabilização de superfícies que antes se apoiavam no aplainamento invariável e impassível do solo. A discussão habita a interface da dança contemporânea no viés de um corpo sensível com alguns pensadores e suscita uma perspectiva corporal que conjectura a queda positivamente. Cair e pesar não são gestos passivos, mas a realização de uma potência. Uma espécie de elogio ao desequilíbrio e à desestabilização das formas ideais de movimento no corpo do dançarino.

Em linhas gerais, a pesquisa dirige-se ao estudo de uma corporeidade enquanto queda, afirmando-a, então, como potência. Frente à opressão do capitalismo neoliberal que opera sob a regência metafórica de uma velocidade desenfreada e da leveza como imagem a ser alcançada pelo constante movimento de ascensão, venho através dessa investigação agenciar vias de acesso do corpo por nuances de apoios que operem na complexidade entre resistir e ceder às forças gravitacionais, através da dança. Portanto, percebo as evidências e sutilezas que se fazem presentes nos gestos de empurrar e ceder à gravidade, em muitas de nossas ações políticas, sociais e afetivas.

Essas motivações decorrem do estudo de autores, sobretudo da filosofia, como Brian Massumi, Marie Bardet e Paul Virilio, cujos pensamentos desdobram fios e condutas do que agrega resistência, restrição e movimento às camadas estruturais do sistema capitalista. Em âmbitos distintos, empurrar o chão se faz como gesto político no coletivo a fim de resistir e ceder a ela (a gravidade). Esse é o convite, para que juntos possamos pensar com os pés, com as costas e com a pele, de modo a seguir pelas bordas sensíveis do pensamento.

2. Pequena dança | Pequena queda

Observar os ajustes constantes que o corpo faz para se manter de pé sem cair, acalmando todo o estado é uma meditação. Implica em assistir aos reflexos trabalhando, saber que esses reflexos são sutis e confiáveis, e não apenas medidas de emergência. Estar de pé parado tornou-se uma das nossas disciplinas, mantendo a mente atenta ao corpo no momento presente. Essa prática simples é a preparação para a complexa interação que vai se desenvolver com o parceiro, como com a prática de se arremessar e pegar, que demandavam respostas instantâneas, introduzindo nós mesmos a estados de adrenalina. Primeiramente parecia haver somente duas opções: tentar seguir o fluxo da comunicação ou resistir a ele. (PAXTON, 1987)

O coreógrafo norte americano Steve Paxton é criador de um pensamento que o faz fundador do célebre *Contact Improvisation*, uma técnica que não se baseia

em movimentos coreografados, mas, sobretudo, nos modos como o corpo estabelece diálogo com o outro através do contato receptivo e sensível. Em sua prática, antes de tudo, a revelação do mínimo gesto como modo de resistência do corpo à gravidade. Tal abordagem vem friccionar a percepção sutil do corpo com as codificações do movimento dançado, de modo a despertar o interesse pelo que, antes de ser visível, é matéria sensível.

Paxton, em sua perspectiva, afirma que mesmo de pé, parado, existe uma dança, mínima, que se dá exatamente pelos inúmeros ajustes que o corpo faz para se manter na vertical, na resistência à gravidade. Nessa instância, o corpo é capaz de criar inumeráveis nuances qualitativas referentes ao movimento por intermédio das quais, se estivermos em um estado de consciência corporal (*awareness*), temos a possibilidade de extrair ritmo, cadência, movimento, dança. Isso, o coreógrafo americano nomeia como *small dance*. Segundo Paxton: “A pequena dança é o movimento efetuado no próprio ato de estar de pé: não é um movimento conscientemente dirigido, mas pode ser conscientemente observado” (PAXTON apud GIL, 2001, p.134).

Por analogia à pequena dança, procuro a queda implícita do andar pelo intervalo entre um passo e outro a fim de conjugar essas instâncias do movimento, queda e dança, ao mínimo gesto. Um pé avança até que o outro possa sair do chão. Há um rigor determinado pelo impulso próprio do andar que é subvertido quando, através da percepção fina do movimento, no ponto de retirada do pé do chão, emerge a sensação de queda por um breve desequilíbrio que faz o corpo pender na direção da gravidade. Tal (in)ação nomeio aqui de pequena queda.

Poderia, talvez, ir mais adiante e dizer que somente através da percepção da pequena dança, tal qual formulada por Paxton, que a pequena queda se faz sensível no corpo. Com isso, afirmo que se não há atenção sutil ao que é mobilizado no corpo para resistir à gravidade, não há queda possível entre um passo e outro. Dito de outro modo, perceber a pequena dança permite a existência sensível da pequena queda. Reitero, então, que no instante da transferência de peso de uma perna para a outra, instaura-se a problematização primeira acerca da pequena queda. Pela referência à pequena dança de Steve Paxton, a prerrogativa de que no aprendizado de se manter de pé e na habilidade da caminhada pode, ao mesmo tempo, haver um (des)aprendizado da queda.

3. O que pode a caminhada

A experiência coletiva de inclusão do andar na dança pode ser entendida como certo deslocamento sobre o terreno do sensível, no sentido da relação gravitatoria como sensível e como compartilhamento de um comum. (BARDET, 2014, p. 87, 88)

No contexto histórico da dança, o (gesto de) caminhar possui trajetória notável. Da precisão dos passos coordenados nos compassos da música às impulsões improvisadas que conjugam democracia e liberdade, cotidiano e espontaneidade, tal gesto, dentre outros do cotidiano, vêm confrontar a lógica da codificação do movimento dançado. Nos anos 1960, artistas norte americanos se reúnem por uma causa comum que refuta hierarquias estabelecidas pela dança até então, fazendo emergir a problematização acerca do estatuto do movimento enquanto matéria construída e solidificada pelos códigos oriundos das técnicas de dança clássica e moderna. Esse grupo de artistas, advindos em sua maioria da dança, embora fosse também constituído por músicos, artistas plásticos, poetas, cineastas, representa o movimento pós-moderno da dança americana. Batizado de *Judson Dance Theater*, o núcleo tem surgimento na vanguarda nova-iorquina e proclama o gesto ordinário à condição de dança. Isso caminha junto com a busca por novas expressões e dinâmicas do corpo e da cena ali encontradas e que, por sua vez, anda *pari passu* com uma série de movimentos sociais da época, como a luta contra a segregação racial, protestos feministas, movimento LGBT e tantos outros.

A improvisação e a experiência pelo movimento com foco e fim em si mesmos, lhes informa acerca da liberdade, espontaneidade, autenticidade, em formas de organização coletiva. Na peça *Satisfyin Lover* de 1967, Steve Paxton (figura chave no movimento da Judson Dance Theater) demonstra o fascínio pelo mundo dos pedestres trazendo para a cena pessoas comuns, não dançarinos, sob uma partitura que os guia a andar, parar e, eventualmente, sentar. As tarefas propostas por Paxton advêm da extração de um universo de possibilidades que vêm resgatar o potencial de cada um, para além da dança, trazendo à tona questões como: que corpo é esse que pode dançar? O que é dança? Como a dança pode engendrar movimentos do cotidiano?

Na cena, os intérpretes | pedestres andam, sentam, levantam, param, voltam a andar. A estrutura possibilita que a cadência do gesto de andar desloque distintos ritmos, pesos e texturas do movimento ainda não codificado por técnicas de dança ou, melhor, impassível de codificação. A caminhada une eu e você, todos nós. Andar vai ao encontro do corpo como ele é e se torna, além de tudo, um gesto político que aproxima quem assiste de quem faz a dança, o que vai potencializar um viés democrático por novas formas de elaboração da cena, sobretudo na construção do coletivo.

4. Liberação e expansão: a tridimensionalidade do corpo

A mestra do movimento Angel Vianna engendra o virtuosismo de “olhar” com os pés quando, em suas ações cotidianas, desce escadas de costas. Segundo a bailarina, dessa forma a força da gravidade vai ao encontro das costas, das unidades posteriores do corpo, e tanto possibilita a retração da soberania da frente quanto ameniza a sobrecarga nas articulações.

Lembrei-me da história contada por meu pai sobre um homem que se dizia amigo do papa e que demonstrava caminhadas e corridas para trás nas barcas entre Rio e Niterói. Sim, ele desenvolveu essa destreza com afinco e se autodenominava campeão mundial em corridas e andadas para trás. Gosto de pensar que tal virtuosismo não se detém somente no gesto deste homem, mas estende-se, sobretudo, ao olhar que ele desenvolveu com os pés, com as costas dos pés. Pergunto-me então se andar para frente não se relacionaria com a ideia de ir na direção do progresso, da evolução e, portanto, da atitude neoliberal de avanço e produtividade. O homem das barcas não estaria evocando o dilaceramento das forças progressistas? Seria andar para trás um flerte com o retrocesso ou uma volta ao desconhecido?

Costumo com frequência iniciar uma aula de dança caminhando pelo espaço. Por qualidades e direções infinitas, a caminhada vem sensibilizar a tridimensionalidade e nos informar sobre as costas. As paredes da sala emolduram desenhos que se formam e se deformam pelo traçado dos pés em movimento, as passadas lentas e ligeiras, leves e fortuitas, de costas, de frente, de lado, efêmeras. Corpos se cruzam, esbarram, viram pela atenção ao outro, para evitar o outro, ralentam, tropeçam e giram sem previsão, até que haja uma espécie de

harmonização afetiva das latitudes e longitudes imaginárias do espaço. E assim, essa dança nunca se repete, “o caminhar por caminhar”, sem finalidade de partida, alerta os olhos que veem e os que são vistos em tramas irreprodutíveis.

Andar de costas reacende a opacidade da pele que reveste a nuca, espaço oculto aos olhos de si. Ela, a dança, caminha junto com o deslizar dos olhos e ombros no espaço até que se possa ver o que antes estava nos rumores da pele de dentro, rompendo com a estrutura segmentar e hierárquica do corpo e da forma por si só. Penso que ao caminhar experimentamos fisicamente a ambiguidade do avanço e do recuo pela possibilidade de liberação e expansão simultânea das unidades anterior e posterior do corpo.

Na Metodologia Angel Vianna, o que surge como premissa é exatamente o que resta nas entranhas do corpo frente à experiência sensível de opor e ceder. Desse modo, pelo apoio, afloram ferramentas poderosas que servem como alavanca para os movimentos de levantar, cair, pesar, descer, subir, correr, saltar, dançar. O que toca também é tocado, a matéria é animada pelo que o corpo apreende como toque. O espaço se torna ativo à medida que o corpo aciona mecanismos de sensibilização da pele pela percepção da estrutura e do contorno corporal como uma arquitetura móvel e modulada, sempre a trabalhar. Nos apoios estão a chave desse pensamento do corpo que, pela conscientização das estruturas ósseas e musculares, acendem o que antes era opaco, estreito e sombrio. Isso pode iniciar assim: Você deita no chão. Pesa e para. A urgência em mover é substituída pela (in)ação de ceder ao chão. A percepção vem lentamente informar que algumas partes do corpo tocam e outras não tocam o chão. A observação é ativada, a respiração é veículo de entrega e expansão. Os ossos e as articulações (as dobraduras, como gosta de dizer Angel Vianna) indicam os espaços por onde o pensamento vai agir. O corpo age, o pensamento cede. Agora, você pode experimentar!

5. O que cai do pensamento

cada movimento é sentido no potencial de liberdade à medida que se move sob a constante atração gravitacional. Ao navegar pelo mundo, há diferentes atrações, restrições e liberdades que nos fazem avançar e nos impulsionam para a vida. (MASSUMI, 2015, p.12).

Não somente à dança, o gesto de caminhar também é assunto caro à filosofia. Em um tratado sobre a caminhada, *A Philosophy of Walking*, Frédéric Gros relaciona filósofos e seus estilos de pensamento à forma como caminhavam e por ela organizavam suas ideias. Em entrevista, Gros comenta que:

Kant era sério e disciplinado, um filósofo que exige provas muito rigorosas com definições estritas. Ele tinha um jeito de andar que consistia em fazer todos os dias a mesma caminhada, na mesma hora. A escrita de Nietzsche, muito mais dispersa, com menos coesão, tem a ver com o fato de que ele procurava com o caminhar, sentimentos de energia e luz. Sua escrita é muito forte e rápida, não tão demonstrativa como a de Kant. (GROS, 2015)

Sob outra ótica, o filósofo canadense Brian Massumi traz à reflexão a noção de andar como forma de manejar a queda referindo-se ao verso de Laurie Anderson - “Você está andando. E você nem sempre percebe, mas você está sempre caindo”. Com base nisso, Massumi reflete sobre restrição e movimento, equilíbrio e desequilíbrio, andar e cair: do passo dado na caminhada à inevitabilidade da queda. Ele afirma que não temos como avançar sem restrição, o desafio se dá pela continência, no limite do equilíbrio. Para cada passo há, necessariamente, a perda do equilíbrio. Não se trata de escapar da restrição, mas de manobrá-la, e isso, ele diz, é semelhante à linguagem. Brian Massumi diz:

Eu gosto da noção de “andar como forma de controlar a queda”. Isso vem de um provérbio, e Laurie Anderson, entre outros, já o utilizaram. Ele transmite a sensação de que a liberdade, ou a capacidade de avançar e transitar pela vida, não é necessariamente sobre escapar das restrições. Sempre há limites. Quando caminhamos, estamos lidando com o limite dado pela força da gravidade. Há também o limite do equilíbrio e a necessidade de equilíbrio. Mas, ao mesmo tempo, para andar você precisa sair do equilíbrio, você deve se deixar cair, depois recobrar e recuperar o equilíbrio. Você avança lidando com as restrições, sem evitá-las. Há uma abertura ao movimento, mesmo assim não se escapa das restrições. (MASSUMI, 2015, p. 12)

De que forma práticas do dia a dia colaboram com processos de desfazimento do gesto na dança e nas práticas somáticas? Como a ideia de cair e andar podem estar juntas? Se andar é uma forma de resistir à queda tal qual defende Massumi, que ferramentas seriam possíveis salvo à eficiência proeminente no que se constitui como dança? Se pensarmos sob novas perspectivas sociais, éticas e políticas, pode o caminhar ser tratado como um modo de dissolução da eficiência do movimento dançado, visto que lida com formas democráticas do fazer-mover-dançar?

A cada passo porvir, a queda iminente. O deslocamento dado pelo impulso da caminhada tira a estabilidade de modo que, quando o pé sai do chão, o corpo tem a chance de experimentar o desequilíbrio até que o outro pé chegue ao solo. Tirar um dos pés do chão pode ser um enorme desafio. Isso é mais evidente quando há um limite ou uma lesão no corpo. O bebê ao aprender a ficar de pé e andar esgota a experiência da queda, sem medo. Seu centro de gravidade se encontra muito próximo do chão e por isso a passagem da horizontal para a vertical, e vice-versa, se dá de forma que o corpo não restringe quase nada, cedendo às forças da gravidade. O bebê cai e levanta plenamente. Crescemos conquistando habilidades de sustentação e esquecendo a inevitabilidade do movimento de cair.

6. O passo da queda – Máquina de dançar

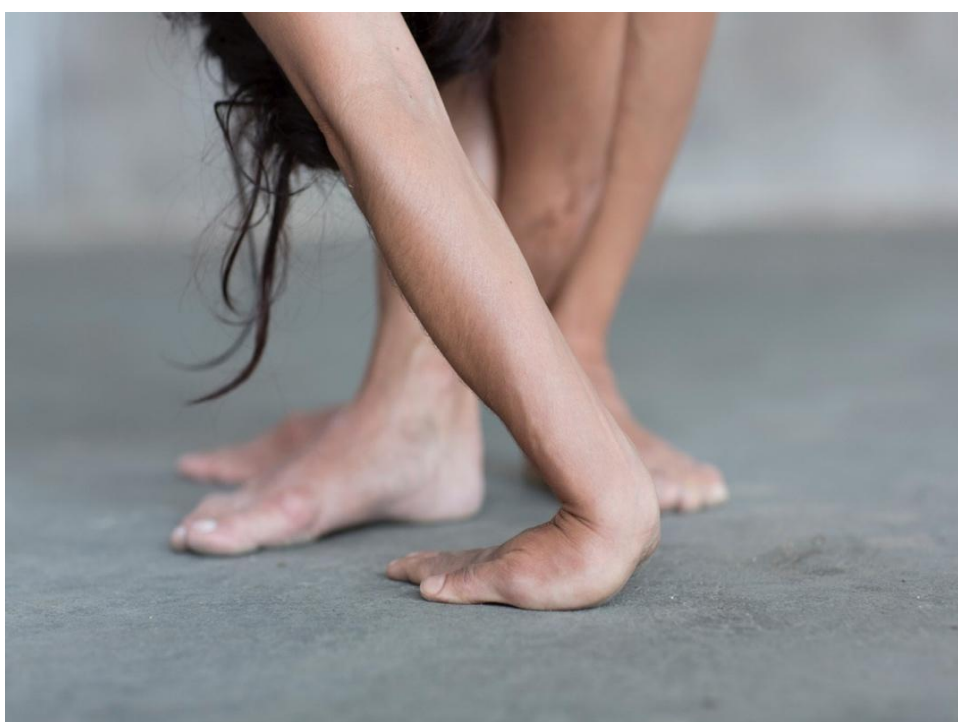


Figura 4: Máquina de Dançar. Foto: Leo Aversa. Ua Quase-Instalação de Dança de 2014 concebida por Maria Alice Poppe e Thereza Rocha.

Na minha compreensão, corporeidade enquanto queda é um elemento bastante interessante do materialismo da própria corporeidade. “E o que é lembrado do pensamento místico e religioso de um modo não-metafórico: caindo dentro do próprio corpo, caindo na matéria – elas não são metáforas, elas são concretas. (VIRILIO, 2008, pg. 5)

5, 6, 7, 8. Esse arco reverbera em mim o impulso inicial, nas primeiras linhas desse texto, quando traçava lentamente os passos dessa escrita que dança, ou dessa dança que escreve. Entre pisar e pensar, cair e pesar, pisar e dançar, a

queda está sempre porvir. Ando, titubeio, avanço, recuo em diferentes direções, apontando outras tantas que me conduzem de volta à escrita. Penso no que me conecta diretamente à gravidade e, imediatamente, esse passo lembra-me outro, talvez um dos tempos remotos de tantas danças já vividas. São quase 30 anos ininterruptos que danço. Dançar para mim não é uma opção, é uma pulsão que guia todo o resto. Por entre trajetórias e errâncias, desse percurso restam imagens e alguns pensamentos. Observo. Me dirijo aos apoios, respiro.

Eis que vem ao pensamento uma experiência de dança cuja formulação provoca o surgimento de uma outra forma de andar: o deslocamento dado pelo apoio de pés e mãos, todos juntos. Trata-se de um excerto da “Quase-instalação de dança Máquina de dançar”, uma criação minha com a dramaturgista Thereza Rocha, estreada em 2014 no Teatro Municipal Sérgio Porto, no Rio de Janeiro. Em linhas gerais, o que emerge como dança incide sobre a busca de uma corporeidade sem corpo, discussão que precisaria de um outro texto para desdobrar os fios e os desafios dessa investigação. Na procura por outras corporeidades que não àquelas acostumadas, surge a revelação de um corpo invertido sobre si mesmo, do meu tronco debruçado sobre as minhas pernas em uma tentativa de mover sem ver, ou de não ver para mover. Sem cabeça nem frente, o tronco e os membros reconfiguram-se em uma estruturação quadrúpede. O deslocamento reconduz a pele e as costas à protagonistas da cena. O que emerge como corpo, como dança, traz à superfície um andar de mãos e pés que, no deslocamento, subverte a própria noção de passo. Um caminhar partilhado em 4 apoios, onde o desequilíbrio torna-se força de deslocamento que empurra o pé para a mão, para o outro pé, para a outra mão e assim por diante. A dinâmica incide sobre a descoberta de um andar de quatro, muito embora a verticalidade como eixo ainda seja enfatizada. Ou seja, o corpo está dobrado sobre si, mas o que permanece é um traçado de corpo verticalizado. Composto pelos apoios das plantas dos pés e das mãos, a superfície sobre a qual exploro essa movimentação evidencia o corpo em busca de outras formas de expressão. O andar de quatro em “Máquina de dançar” me serve como dispositivo para engendrar imagem e ritmo, passo e queda, pensamento e deslocamento nas linhas aqui colocadas. O andar que resvala dos 4 apoios me conecta diretamente à pequena queda pela figura que se revela como passo e queda, dada pela sinergia de mãos e pés. A imagem, apresentada nas quatro fotografias ao longo do texto, me remete ao passo enquanto queda. O passo e a

queda, a queda do passo, o passo da queda, são tentativas de formulações para uma corporeidade enquanto queda, tal qual mencionada pelo filósofo Paul Virilio.

Desde o verso de Laurie Anderson à experiência de novas estruturações do corpo (no gesto) de andar, o ensejo pela construção da noção de pequena queda manifesta a proposição de resignificação do passo e da queda, na dança e nas bordas do pensamento do que pode cair sobre nós, agora.

7. Conclusão

A caminhada suscita o desequilíbrio, o corpo pende na direção da gravidade sendo atraído por forças que são por ele desconhecidas, que é a própria vida. O corpo que cai conhece o corpo caído dentro do próprio corpo. A queda já não é mais catástrofe pois, de alguma forma, o corpo sabe do corpo caído, há uma intimidade e reciprocidade da queda e do corpo. Por outro lado, há toda uma dificuldade social em relação ao corpo caído e à queda decorrente da noção de progresso e das implicações subjetivas da corporeidade de um modo geral, sobretudo no viés capitalista cujas premissas se baseiam em concorrência, crescimento e produtividade. A noção de queda que proponho aqui afirma o peso, fomentando o que é diametralmente oposto ao sentido de ascensão no que se refere à ambição humana. Para alguém e além da dança propriamente dita, o sentido de estabelecer possibilidades de contato com o peso, seria, de todo modo, uma confrontação poética à noção de queda como catástrofe.

Somos constantemente acometidos pela queda repetida a cada passo dado e isso nos informa todo tempo sobre a impossibilidade de controlarmos a nós mesmos. Como diz Laurie Anderson “A cada passo você cai ligeiramente para a frente. E depois se impede de cair, de novo e de novo, você está caindo. E, em seguida, impedindo-se de cair. E é assim que você pode estar andando e caindo ao mesmo tempo.” (ANDERSON, 1982).

O aprendizado de se manter de pé e a destreza da caminhada são, ao mesmo tempo, um desaprendizado da queda. Quando pequenos, estamos mais próximos do chão. Da horizontalidade, ascendemos à verticalidade ao longo da vida adulta. Depois, na velhice, retornamos à horizontal. Esse é o ciclo da vida, tema sobre o qual a coreógrafa americana Doris Humphrey desdobra ao enunciar que o movimento, na vida e na dança, se dá em um arco entre duas mortes

(HUMPHREY,1987). Em sua teoria, Humphrey situa a horizontalidade como superfície inerente ao início e ao fim da vida (e da dança), metaforizado por ela como morte, e o movimento como um arco que, tensionado pela verticalidade, liga os dois pontos. Queda e recuperação, esse é o mote que a conduz.

Pelos tantos enunciados do gesto de andar e da queda implicada em seu prolongamento, me sinto convocada a pensar na experiência da caminhada pelo seu potencial multiplicador que, simultaneamente, pode nos ensinar a desobedecer e a (des)aprender a cair. Pé esquerdo à frente, braço direito avança e foi, o que ficou para trás nos servirá ao próximo passo ainda por vir.

You're walking.
And you don't always realize it,
but you're always falling.
With each step you fall forward slightly.
And then catch yourself from falling.
Over and over, you're falling.
And then catching yourself from falling.
And this is how you can be walking and falling at the same time.
(ANDERSON, 1982).

Maria Alice Poppe
UFRJ

alicepoppe08@gmail.com

Bailarina e Colaboradora em processos de criação
Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO
Professora do Departamento de Arte Corporal da UFRJ
Professora Colaboradora PPGCA/UFF

Referências

- BARDET, Marie. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. Tradução: Regina Schopke. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. Tradução: Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água Editores, 2001.
- GROS, Frédéric. **A philosophy of walking**. Traduzido por John Howe. Ed. Verso. Londres e Nova York, 2014.
- GROS, Frédéric. **Caminhar: uma filosofia**. Entrevista feita por Leticia Blanco de Barcelona em El Mundo. Tradução: São Paulo São, 2015. Disponível em: <https://saopaulosao.com.br/nossoscaminhos/670-andar-nos-ensina-a-desobedecer-diz-filosofo-frances.html#>. Acesso em: abril de 2021.

HUMPHREY, Doris. **The Art of Making Dances**. Princeton Book Company / Princeton, NJ, 1987.

MASSUMI, Brian. **The Politics of Affect**. Polity Press. USA, 2015.

POPPE, Maria Alice C. **O chamado da queda: errâncias do corpo e processos de desconstrução do movimento dançado**. Rio de Janeiro, 2018. 201f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). PPGAC, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2018.

POPPE, Maria Alice. ROCHA, Thereza. **Máquina de Dançar**. Programa da Quase-Instalação de Dança, Teatro Municipal Sérgio Porto, 2014.

VIANNA, Angel. **Entrevista concedida a autora** em maio de 2014 por ocasião da circulação no Palco Giratório do Sesc. Rio de Janeiro, 2014.

VIRILIO, Paul. **Gravitational Space**. Interview Laurence Louppe (ed.), Traces of Dance. Paris: editions Dis voir, 1994. Disponível em: <https://www.davidwilliams-skywritings.co.uk/2008/12/sight-fall-time-of-light.html>. Acesso em: julho de 2021.

WALKING AND FALLING. Laurie Anderson (compositora). USA, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GHFCdviF6zU>

FALL AFTER NEWTON. Steve Paxton. New York, 1987. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k768K_OTePM

SATISFYING LOVER. Steve Paxton. USA, 1967. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=jhbhol7o9PM&feature=emb_log

0

Coexistência sensível e integral do movimento em processo de criação em Dança

Aline Pinheiro da Rocha (UFU)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: O trabalho tem como objetivo desenvolver um estudo reflexivo sobre o movimento corporal em processos de criação em Dança. A ênfase é a relação sensível, integral e orgânica do "ser movente", considerando as dimensões da corporeidade em três eixos principais: histórico cultural, identidade/singularidade e o espaço como provocação/estímulo dos movimentos. Esta reflexão emerge da pesquisa em andamento *Processo de criação em Dança: uma reflexão artística-educativa*, no mestrado acadêmico do PPGAC-UFU. Uma das bases metodológicas que utilizo para lançar um olhar sobre o corpo é a fenomenologia, somado a escrita autoetnográfica que me permite estar concomitantemente dentro da pesquisa e da escrita, considerando minhas vivências de práticas artísticas e docentes. Para isso, me alimento de referências como José Gil (2001) e Helena Katz (1994), que abordam sobre o processo de construção do movimento. E também de Lenira Rengel (2009) que me auxilia a olhar para o corpo e o movimento de maneira integral a partir da conceituação da corponectividade. Atualmente a pesquisa está em processo e aponta resultados parciais que caminham com as fontes e as referências até então trabalhadas. Busco então um olhar sensível para produzir movimento por meio de estímulos que considerem o corpo do (a) artista/estudante em formação, seu espaço, sua cultura, suas ideias, suas funções *sensóriomotoras* para o processo de criação, pois tudo o que abrange ser corpo, é movimento, é ser movimento.

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

Abstract: The work aims to develop a reflective study on body movement in dance creation processes. The emphasis is a sensitive relation, whole and organic, a "move being", considering the dimensions of the corporeality in three main axes: cultural historic, identity/singularity and the space as a provocation/stimulus of the movements. This reflection arises from research in progress *Process of creation in dance: a reflection artistic/educational*, in the academic masters of PPGAC-UFU. One of methodologic bases that is used to throw a look into the body is the fonomology, adding the write autoethnographic that led me to be concomitantly inside the research and written, considering my own practical experiences artistic and also as a teacher. For this, I use as reference José Gil (2001) and Helena Katz (1994), as they approach the movement construction process. And also, Lenira Rengel (2009), who help me take a look at the body and movement in an integral way from the concept of bodyconnectivity/corponectividade. Nowadays, this research is in progress and indicates partial results that walk alongside sources and references still worked. So, I seek for a sensitive look to produce movement through stimuli that consider the body of artistic/student in formation, his/her space, his/her culture, his/her ideas, his/her sensorimotor functions to the creation process, because everything related to a body includes movement, and also to be moved.

Key words: BODY. MOVEMENT. DANCE. CREATION PROCESS.

1. Entrelaçamentos

Este estudo emerge da pesquisa em andamento *Processo de criação em Dança: uma reflexão artística-educativa*, em desenvolvimento no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGAC-UFU).

Mais especificamente, este trabalho objetiva refletir sobre o movimento corporal em processo de criação à luz da palavra-conceito corporeidade como apontado pela professora Dr^a. Lenira Rengel (2007), onde, mente-corpo são indissociáveis.

A pesquisa realizada pela professora Lenira tem gerado possibilidades de compreensão a respeito do corpo, desfazendo dualidades que consideram músculos, ossos e articulações (seu aspecto físico) como o que importa no movimento humano. Surdi (2008, p. 44) deixa claro que as maneiras de abordar sobre o movimento não deveriam estar baseadas apenas nas condições de execução enquanto operações fisiológicas e tornando-as como referências. Razão e emoção provém do sistema neurológico, assim como, forma e expressão do movimento provém do sistema neurológico (MARTINS, 1999, p. 53). Um exemplo disso é quando vejo aulas de Balé Clássico que visam mais o trabalho físico para que o movimento seja preciso e bem executado, muitas vezes sem levar em conta o ser humano como a totalidade corpo, no qual “pensamento e experiência prática não são apartados, a diferença entre ambos é o grau de complexidade, mas ambos os fenômenos são da mesma natureza, são cognição” (NEVES, 2015, p. 156), sendo aí as dimensões da corporeidade constituídas de três eixos que também fazem parte dessa totalidade e que não estão do lado de fora, sendo elas: o histórico cultural, a identidade/singularidade e o espaço desse ser humano movente. Aqui, olho para esses três eixos como estímulos/geradores de movimento, que provocam significados e intenções, mas também entendendo o corpo movente como um ser-no-mundo, “que transforma o mundo e é transformado por ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 13).

Surdi (2008, p. 63) diz “podemos observar que a percepção original do mundo se dá através da corporeidade”, essa relação é corporal. Nossas experiências são corporais (mentecorpo - corponectado). A partir disso, consideramos que o corpo em movimento não está distante ou fora do espaço, do tempo histórico/cultural em que está inserido, mas sim que é transformado e transforma esse espaço.

A metodologia que está sendo realizada na referida pesquisa, considera o olhar fenomenológico para o corpo, somado ao exercício da escrita autoetnográfica, a partir de minhas experiências, percepções e entendimentos que podem aparecer na escrita a respeito dessas experiências, bem como, por meio de imagens que produzo enquanto leio e/ou escrevo.

A fenomenologia não busca um único sentido, uma única 'face' para o fenômeno, mas sim as multiplicidades inscritas em partes e momentos ausentes/presentes do fenômeno. A percepção fenomenológica proporciona aqui um olhar para partes e para o todo de um mesmo fenômeno.

2. O movimento

De onde vem? Como começa? O que provoca o movimento? Como saber quando o movimento é um movimento dançado? Foram algumas das indagações que fiz quando estava no meio de um processo de criação em Dança e são elas que neste momento me inclinam para tentar compreender sobre movimento corporal em processo de criação.

O motivo pelo qual chego nessas questões, é que acredito que não há como falar de processo de criação sem antes buscar entender o processo do movimento, que é uma base necessária para que eu perceba e compreenda os meus processos e os processos dos (as) artistas/estudantes em formação com quem trabalho.

O movimento não existe apenas no plano exterior, ele se inicia como um movimento invisível/interno, que é perceptível pelo outro a partir do momento em que ele é presentificado. Quando o resultado desse processo, o movimento presentificado/visível aparece, ele não se encerra ali, não é o ponto final do processo, é um “movimento com um fim provisório” (KATZ, 1994, p.39). A criação ou a atualização do movimento ocorre em um tempo diferente daquele em que ele é

visível. O que vemos são instantes findáveis a todo momento, pois esta atualização não para, por isso o movimento não se encerra, e sim, se torna estímulo de outros movimentos em andamento de serem presentificados.

José Gil (2001) aponta que impulsos microscópicos geram movimentos microscópicos até serem movimentos macroscópicos. O autor diz que há um “grande vazio” (GIL, 2001, p. 14), que Helena Katz (1994, p. 41) vem chamar de “meio interno”, como sendo o momento ou o lugar onde sinapses possuem um impulso espontâneo em conexões e informações, dando forma ao que até então estava em gestação (microscópico) nos fluxos nervosos, na energia do corpo, recebendo informações de toques, de cores, de luzes, de palavras, do espaço (MARTINS, 1999, p. 52).

Alguns movimentos acontecem antes. Criam a própria existência. Projetam a forma e circunscrevem a função. Por isso, apesar de pretenciosa, a tarefa de esculpir o vivo se mostra possível. Quem esculpe é o movimento. Quando essa escultura se organiza na forma de pensamento, o corpo dança. Quando não, faz ginástica, mímica, pedala, patina, pratica esporte – qualquer outra atividade igualmente presidida pelo movimento, mas que não é a dança. Para tomar a forma de um pensamento, o movimento reproduz plasticamente a circuitação neuronal do pensamento no cérebro. Atenção: isso não significa, em hipótese alguma, que a dança se diferencie de todas as outras qualidades de movimento por ser aquela que “faz pensar”. [...] A característica básica da dança que se quer salientar aqui é a semiose: ação inteligente do signo de gerar outro signo (KATZ, 1994, p. 72, grifo da autora).

Às vezes, precisamos descrever as funções, as ações, e elas vão parecer que atuam separadas, mas estão interligadas, coexistentes, mente e corpo (“mentecorpo” (RENGEL, 2009, p. 38) indissociáveis. O pensamento é o próprio movimento enquanto é pensado (GIL, 2001, p.164). José Gil dá o exemplo da realização de uma cambalhota, no qual, o pensamento não tem como mensurar a visão, a percepção que se terá, isso acontece somente no ato do movimento. Logo, o movimento do pensamento assim como o pensamento do movimento ocorre no ato; sendo este, movimento corponectivo.

Pedaços são partes que podem subsistir e ser apresentadas até separadas do todo; eles podem ser destacados de seus todos. Pedaços também podem ser chamados partes independentes. [...] Momentos são partes que não podem subsistir ou ser apresentados separados do todo ao qual pertencem, eles não podem ser destacados. Os momentos são partes não independentes. [...] Mas a mente não pode ser separada do exterior desse modo; a mente é um momento para o mundo e para as coisas nele; a mente é essencialmente correlata com seus objetos. A mente é essencialmente intencional. [...] A mente e o ser são momentos um para o outro. (SOKOLOWSKI, 2012, p. 32-34)

Assim como para a fenomenologia o fenômeno contém partes e o todo (partes do todo), o corpo tem suas funções, suas partes (braços, coração, cabeça) e podemos estudá-las separadamente, mas não deixam de serem partes de um todo que agem em conjunto. Ainda que estejam ausentes, não significam que nunca existam, e sim que não estão presentes para nós. É como um pesquisador que se interessa pelo sistema cardiovascular, é óbvio que ele irá se aprofundar nesse sistema mais do que nos outros, e isso não quer dizer que os outros sistemas não atuam em conjunto com o sistema cardiovascular. Essa percepção muda no instante em que compreendemos essa integralidade.

2.1. Dimensões da corporeidade

Sabemos que na construção/formação do ser humano há várias camadas e várias faces que o compõe, por isso há também variadas formas de fazer/sentir/interpretar o movimento. Durante as leituras que vou realizando, percebo que quase sempre há referências à identidade/singularidade, ao processo histórico cultural do indivíduo e a sua relação com o espaço. Podemos pensar que esses três pontos são partes das dimensões da corporeidade e que estão se relacionando a todo momento como em um emaranhado. Com base nisso, Paulina Caon (2015, p. 38) ressalta que o processo de educação corporal se dá também nesse relacionamento. A educação corporal se dá principalmente pelas descobertas realizadas quando ainda somos crianças, e assim vamos adquirindo consciência corporal. Acredito que a educação corporal não diz respeito apenas aos trabalhos posturais, por exemplo, mas a toda uma noção corpórea que envolve o eu, o outro e o espaço. Tendo em conta as dimensões da corporeidade, podemos qualificá-las como partes constituintes do ser humano, mas é válido olhar para elas como estímulos para/dos movimentos.

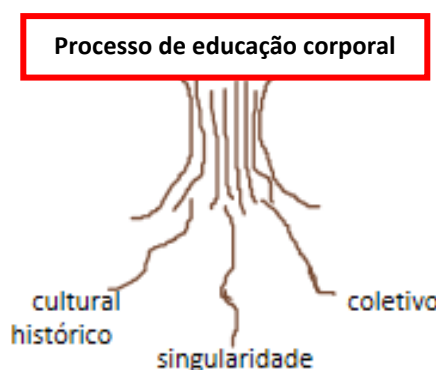


Figura 1: processo de educação corporal. Ilustração produzida pela autora.

Zygmunt Bauman (2005, p. 22-23) vai além do entendimento de identidade como o conjunto de qualidades, características de cada indivíduo (a), que vai permitir que nenhuma pessoa seja igual a outra. Ainda assim, Bauman também entende como identidade o processo de identificação social e cultural, sob estruturas de orientação constituídas com a modernidade, pois se passou a ter necessidade de uma certa definição sobre o questionamento de ‘quem é você?’, que até então não era tido como uma pergunta a qual a pessoa poderia se definir, até porque, se alguém nascesse em uma família real o que se esperava é que tal pessoa fosse da realeza (princesa, príncipe, rei), seguindo a linhagem da família, assim como, se eu nascesse em uma família que trabalhasse com carpintaria, de maneira conjunta era entendido que eu já era carpinteira e trabalharia com isso. A partir dessas definições, foi havendo a necessidade de acrescentar várias outras características que formam um (a) indivíduo (a): sou mulher, brasileira e artista. Uma característica muito importante durante as aulas de dança, por exemplo, é que nem todos (as) os (as) artistas/estudantes tem um mesmo nível de amplitude/mobilidade articular e isso se caracteriza como parte de quem ele (a) é e deve ser respeitado. Bauman então destaca que identidade se cria e esta é redefinida constantemente. Acredito que principalmente os (as) adolescentes sofrem com a construção de suas identidades, pois eles (as) podem se encontrar em um meio termo até o ponto de compreenderem que suas identidades não serão as mesmas para sempre, nasce daí talvez a necessidade de serem aceitos (as), inseridos (as) em um determinado grupo, empresa, escola, levando-os (as) a essas modificações. Por estarmos diante/no meio de uma sociedade partilhada, podem ocorrer influências na construção de nossas identidades, ou mesmo realçar as diferenças, que é o que

torna a humanidade um conjunto complexo, com características singulares (JOSSO, 2007, p.415).

Pensando que o corpo está sempre imerso em uma cultura (MARTINS, 1999, p. 40), cada lugar, cada pessoa/artista/estudante compõe a cena com a sua história, com o seu modo de criar cena, de interpretar, de movimentar. O que produz hoje não teria como fazê-lo se não estivesse exatamente onde estou e percebesse as coisas ao meu redor como hoje percebo, e amanhã pode já não ser mais.

O que está no espaço, como outros corpos que me tocam, o que eu vejo, o que eu cheiro, tudo me provoca enquanto movimento. Eu corpo nesse espaço, transporto essas informações de fora para dentro (KATZ, 1994, p. 58), assim como acontece de dentro para fora. Tudo no espaço compõe a cena.

Aquilo que o espaço oferece ao corpo (possibilidade, disponibilidade), as experiências sensoriomotoras geradas em determinado ambiente compõem as narrações de criações, de ideias, de sensações. “A interação corpo-materialidade emerge como dimensão estruturante da experiência corporal e isso inclui os tempos-espaços vividos” [...] (CAON, 2015, p.247).

Os movimentos do corpo próprio são naturalmente investidos de certa significação perceptiva, eles formam, com os fenômenos exteriores, um sistema tão bem ligado que a percepção externa “leva em conta” o deslocamento dos órgãos perceptivos, encontra neles, senão a explicação expressa, pelo menos o motivo das mudanças que intervieram no espetáculo, e assim pode compreendê-las imediatamente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 78-79)

A corponectividade que ocorre em mim enquanto eu danço, se relaciona com outros corpos corponectivos, assim como, a corponectividade no espaço, e o que seria isso já que a corponectividade é a relação mentecorpo? Entendo que corponectividade no espaço seria uma relação causada e efetivada pelos corpos que estão inserido nesse espaço, pois somente o corpo é corponectivo, e ele atua no espaço, provoca alguma ação, e aquilo que o espaço gera como reação à minha ação, chega ao corpo com um certo efeito, o que é corponectivo é como recebo/percebo/reajo a esse efeito do espaço. “Muita atividade se dá no corpo que se move e naquele que o vê” (NEVES, 2015, p. 158).

O embodiment de movimentos e técnicas seria um processo de apropriação que [...] envolve a pessoa como totalidade, uma pessoa consciente de ser

um corpo vivo, vivendo aquela experiência, atribuindo uma intenção ao movimento material (CAON, 2015, p. 101).

O que eu posso transmitir para o outro? O que o outro me provoca? Como criar dentro do contexto em que estou, na história em que construo hoje? Porque sou atravessada pelas vivências do outro por meio dos movimentos dele (a)?

Na comunicação dos corpos pelo tato, ocorre uma experiência recíproca, apesar de que cada um possa ter suas experiências sensoriomotoras, os dois emergem no sentir, provocando intenções e estímulos de perguntas e respostas.

[...] o treinamento como criação de uma cultura do/ no próprio sujeito. Parto do pressuposto de que o treinamento é uma formação, um espaço de invenções, descobertas, atravessamentos e transbordamentos que envolvem o sujeito improvisador em todas as suas instâncias [...] (ELIAS, 2011, p. 24).

Ocorrem agenciamentos para tornar visível o que é/está interno, e não apenas em relação aos movimentos, mas a todo um contexto que gera sentido e que pode se tornar perceptível. Não que o movimento por si só não tenha 'capacidade' de exprimir algum sentido (e nem é obrigado a sempre possuí-lo), mas cada dimensão da corporeidade age construindo uma cadeia de multiplicidades, transformando seus signos e movimentos em uma conversa natural.

Durante o processo de escrita ou o processo de criação em dança, narrações são muito utilizadas para trazer à tona não somente a experiência vivenciada/observada, mas contextualizar em que momento se sucedeu essa criação, e como o (a) artista/pesquisador (a) lidava/pensava a respeito disso. Quantos (as) artistas produzem hoje com base em suas próprias experiências? A maneira como se dá essas escritas/criações, transmitem quem somos por meio de nossas próprias histórias ou reflexões de vida.

2.2 Reverberações do movimento

Na análise de alguns experimentos em dança que realizei, revisei uma reperformance praticada na disciplina de Tópicos Especiais em Performance do PPGAC-UFU: Como percorrer um quadrado de todas as formas possíveis (Recorrer un cuadrado de todas las formas posibles) de Esther Ferrer. Busquei então

correlacionar com a minha pesquisa e também observar quais sensações seriam provocadas durante o experimento.

No primeiro momento, ajustamos o espaço, no qual delimitamos que poderia ser um quadrado de 1,5m x 1,5m, e posicionar a câmera de modo que pudesse ser visualizado todo o quadrado. Inicialmente ao realizar essa ação, o espaço parecia grande e não planejei como percorreria o quadrado e nem utilizei objetos. Como a proposta inicial era “várias maneiras de caminhar em um quadrado”, comecei caminhando em cima da fita que marcava o chão, caminhei de frente e de costas. Acredito que devido o nome da proposta direcionar para um caminhar, acabei por apenas caminhar na delimitação do quadrado, e ficava me questionando “o que mais pode ser feito?”



Figura 2: Experimento de reperformance de Esther Ferrer – arquivo da autora

Logo depois comecei a tocar o chão com as mãos e tudo já me parecia como uma dança, eu apenas seguia o fluxo do peso corporal, mas ainda assim, não me sentia totalmente ‘livre’ para executar os movimentos, pois precisava me manter dentro do quadrado, o que ocasionava uma sensação de limitação, de restrição, e apesar disso, eu tinha que pensar em explorar o espaço. Havia alteração de velocidade, movimentos micros e macros (expandidos), além da busca por outras bases de apoio, que seria o que tornaria os movimentos diferentes e não me permitiriam ficar apenas caminhando pelo espaço.



Figura 3: Experimentando outras bases de apoio – arquivo da autora.

O movimento para ser visível/concreto, pode partir de um móbil (causa, intenção, estímulo), como provocado por uma imagem ou pelo impulso do peso, por exemplo. O peso pode trazer mudança na movimentação, logo o peso se transforma em impulso da movimentação. Se eu estiver em pé e a cabeça pesar para um dos lados, em algum momento todo o corpo vai se direcionar para o ponto que este peso está conduzindo, e não houve esforço para mudar de direção, o próprio peso foi o impulso e fez a condução desse movimento. O peso corporal e o fator da gravidade são essenciais para que ocorra o movimento. Peso e leveza, fluxo e contração, queda e recuperação. Acredito que a diferença do movimento comum/cotidiano para o movimento dançado são as qualidades do movimento.

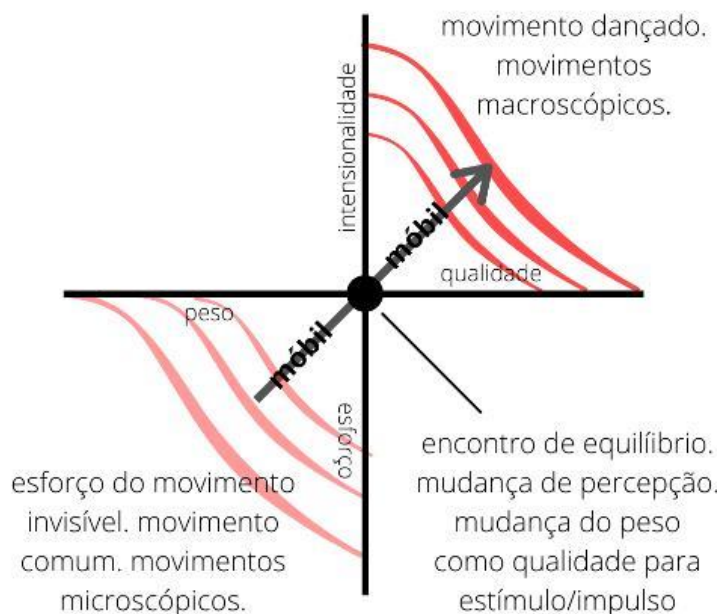


Figura 4: peso móbil. Ilustração produzida pela autora.

Na busca por essas outras bases de apoio, ainda me sentia limitada e só conseguia pensar em tocar o chão com as mãos e os pés. Retornei para a caminhada sem saber muito o que fazer. Descrevendo agora a respeito desse experimento, consigo pensar em outras possibilidades de percorrer o quadrado, podendo variar em tocar o chão com a borda externa e interna do pé, com o calcanhar, com a ponta dos dedos da mão, com o próprio cabelo, andar em ziguezague, ‘plantar bananeira’... algo que no momento em que estava dentro do quadrado não conseguia mensurar, apenas olhar o espaço e sua demarcação.

A ideia de percorrer o quadrado de várias maneiras talvez vá além de encontrar essas várias direções, vá de encontro a ter outras perspectivas, outros fluxos, explorar o corpo dentro desse espaço, me leva a observar meu contexto, como me sinto no meu espaço enquanto demarcação física, bem como, meu espaço sociocultural na história. Devido estarmos no meio da pandemia da Covid-19, em alguns momentos me sinto em busca de outra perspectiva, seja para o meu espaço em casa, para realizar as atividades do dia a dia, mas também há momentos em que pareço estar acomodada em ficar em casa e já não consigo ir para além da limitação das paredes, o que pode ter sido refletido durante o experimento, bem como, pode acontecer em qualquer processo de criação, o nosso entorno também influencia em

como e porquê nos movimentamos. Somos agentes do nosso tempo (KEPLER, 2015, p. 208).

Pensando nesses contextos, uma referência que fala com propriedade sobre isso, é Isabel Marques (2020), que tem como proposta pedagógica a ‘Dança no contexto’. Vivenciei a oficina “Dança no contexto” do projeto Formar, Informar, Des.. Transformar II (2021) da Contém Cia. de Dança/AM com a autora da proposta. Por meio de jogos, ela trabalhou com os fatores de movimento de Rudolf Laban, partindo para a construção de outros sentidos em relação a esses fatores. Ao trabalharmos o fator de movimento tempo, nos foi solicitado realizar algumas anotações, das quais eu fiz:

- Pausa como respiro;
- Pausa como ruptura;
- Pausa como intervalo;
- Pausa na pandemia;
- Pausa na dança (em função do movimento);

E levantamos várias questões, como:

- A pausa é sempre uma escolha?
- Porque pausamos?
- O que gera a pausa?
- Quais afetos estão inseridos na pausa?
- Estamos sempre atrás de preencher a pausa?

A partir disso, como poderíamos utilizar essas pontuações como provocações para gerar movimento? O quê do nosso cotidiano levamos para nossa dança? São experiências que coexistem no ato de dançar. Eu pauso na fila para comprar pão, eu pauso na dança. Poderíamos talvez chamar de ‘experiência humana’ + ‘experiência artística’. O movimento se define na relação corpo, espaço e dinâmica. Como levantar questões sociais/políticas dentro da própria ideia das dinâmicas? Parte e todo estão aí envolvidos, espaço, história, sentidos. Podemos ter esses contextos como estímulos para o movimento, assim como, podemos contextualizar a partir das nossas movimentações. Há aí movimento sensível e integral.

Produzir no tempo/espaço em que estamos inseridos, ainda que não tenhamos o objetivo de trabalhar com temáticas que abrangem esse tempo/espaço diretamente, ao designar algum conceito, e aqui entendo a palavra *conceito* segundo

o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007) que diz que o conceito tem como função a comunicação, transmitir uma informação, já no dicionário analógico de Francisco Azevedo (2010), a própria palavra ‘conceito’ aparece para designar uma ideia/objeto do pensamento (p. 184), também aparece para ‘julgamento’ (p. 199) como resultado de um raciocínio, pré-conceito, para ‘crença’ (p. 202) – “isso não está de acordo com o meu conceito”. É um doador de significados, de sentidos. Conceitos podem ser científicos, do senso comum, filosóficos, sociológicos, matemáticos, artísticos, bem como, podem ser criados por um (a) indivíduo (a) de maneira que algo tenha sentido para ele (a). Logo, ao designar algum conceito, alcançamos outros por meio dessa produção, estes podem absorver tal informação de maneira a relacionarem movimentos e/ou temáticas com o que eles/as vivenciam, ainda que não seja esse o objetivo do (a) professor (a)/coreógrafo (a)/artista.

Toda multiplicidade (lados/perfis/aspectos) do objeto/fenômeno pertence a um mesmo objeto/fenômeno. Exemplo, um (a) artista/estudante inserido (a) em um ambiente que desenvolve suas habilidades artísticas, este (a) com certeza possui uma história, cultura, gostos, pensamentos/ideias que podem não estarem presentes num certo momento enquanto observamos o fenômeno (o momento em que dança), e não quer dizer que não exista, mas sim que há multiplicidades de partes e momentos presentes e ausentes que pertencem ao (a) mesmo (a) artista/estudante (SOKOLOWSKI, 2012, p. 28-29).

Se a dança que produzimos tem apenas mecanismos técnicos para a execução de movimentos, realizando apenas ações, esta não teria informações a transmitir, emoções a provocar? Ou é apenas movimento por movimento? O que não considero errado, nem de menor valor, longe disso, mas acredito que essa dança já carrega informações, gera uma comunicação.

O que é exprimido no corpo carrega inscrições, ou seja, acontecimentos/experiências (emocionais, sensoriais, mentais, culturais). O corpo é assimilador de outros movimentos e sentidos. Uma pessoa pode dançar e exprimir um sentido inconsciente no movimento e uma segunda pessoa vai apreender um sentido –outro- no movimento presentificado através do exprimido, gerando identificações provocadas pelo exprimido (tanto do movimento como o sentido), reconhecendo e captando movimentos, que ao se encontrarem (corpo 2 e movimentos do corpo 1), conversam entre si se adaptando à construção de novos

movimentos, se combinando nessa construção de totalidade, agenciando possibilidades durante o processo de criação em dança.

O que é então a reverberação do movimento? Entende-se como reverberação a sensação percebida da prolongação de um som que foi emitido, das ondas sonoras que percorrem para além desse som. A partir disso, tomo como reverberação do movimento essa ideia de prolongação, do que permanece, do que pode ser percebido nesse depois, consistido exatamente desses movimentos que puderam ser captados, sentidos outros apreendidos, a relação que foi prolongada para além do movimento presentificado. O que nos constitui quanto ser humano está imerso nessa reverberação, e como essa propagação vai para além de. A relação com o outro e o que ele (a) produz, se encontram nessa conversa de percepções e doações.

3. Ser movimento

Observando o acontecimento dessas reverberações do/no movimento, chegamos a um ponto de contato e de compreensão de quem somos e do que podemos produzir. Uma vez conversando com uma amiga eu não encontrava a palavra que queria utilizar, então a frase “a situação era...” ficou inacabada pelas palavras, mas no mesmo momento, as minhas mãos realizaram um gesto como se eu estivesse segurando algo redondo, como um balão que tem ar, e por ele ter ar dentro, ao pressioná-lo haveria uma pressão até que o balão estourasse, então ao realizar esse gesto, ela entendeu que eu queria dizer que a situação era tensa, que me sentia pressionada. Por isso, não tem como dizermos que o corpo tem suas funções separadas. Enquanto estamos em um processo de criação, encontramos essas metáforas palavras-metáforas gestos que efetivam a corponectividade.

Podemos pensar que o movimento só ocorre quando o calculamos, elaboramos ele, mas antes de pensar “vou movimentar os dedos”, “vou fazer uma pirueta”, eu já estou piscando, e enquanto eu respiro, o diafragma e as costelas se expandem. Estamos em constante movimento. Somos seres de movimento. Ser movimento – corpo que é movimento a todo instante, sem inércia, pois mesmo enquanto dormimos, estamos respirando, o que é movimento do corpo. Eu respiro e reverbero movimento. Como o exemplo que dei, ainda que eu esteja dormindo, o que acontece é uma pausa (*in*)ativa - ativa internamente, é sangue que corre nas

veias, ar que enche os pulmões, neurônios em sinapses, espasmos musculares, tudo corpóreo.

Corpo é matéria de criação de formas (OSTROWER, 2012 p. 09). Não somos estados, enquanto situação e lugar, simplesmente somos, esse “corpo é trânsito permanente entre natureza e cultura” (KATZ, 1994, p. 10). Cada ser humano é ser movente, movimento encharcado de histórias, de experiências, como também de técnica e treinamentos.

Cada processo de criação possui uma bagagem histórica, cultural, política, sensível que continuam ganhando ainda mais força quando outras pessoas têm acesso a eles, principalmente devido a tanta tecnologia e a rápida acessibilidade (claro que não para todos (as)). Quiçá, hoje podemos dizer que são corpos virtualmente corponectivos. Corponectividade de olhares ainda que distantes, de falas, de gestos, reaprendendo a sentir o outro, mas sem desprezar o fato de ser vital o corpo a corpo.

Aline Pinheiro da Rocha
UFU

aline.anii@hotmail.com

Artista independente, pesquisadora e licenciada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (bolsista pela CAPES).

Orientador: Fernando Manoel Aleixo
UFU

aleixo@ufu.br

Ator, compositor e pesquisador teatral. Graduação, mestrado e doutorado em Artes Cênicas pela UNICAMP - Brasil. Pós Doutorado em dança na University of Cape Town com a pesquisa "Corpo, voz e ritualidade" (Bolsa CAPES). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - IARTE – UFU.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Ivone Castilho. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AZEVEDO, Francisco. **Dicionário analógico da língua portuguesa** – ideais afins / thesaurus. 2ª ed. São Paulo: RR Donnelley Gráfica e Editora e Lexikon Editora, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** – entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

ELIAS, Marina. Um ponto de vista sobre o movimento improvisado nos territórios da dança e do teatro. **Revista Científica/FAP**. Curitiba, Luciana Barone Editora, v.7, p. 23-37, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1526>. Acesso em: 20/06/2021.

GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano 30, nº 3 (63), p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 25/06/2021.

KATZ, Helena. **Um, dois três**: a dança é o pensamento do corpo. São Paulo. 199 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

KEPLER, Paula. Identidade: Singularidade: conceitos presentes na arte. **Revista Poiésis**. Rio de Janeiro, nº 26, p. 207-220, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/22871>. Acesso em: 16/06/2021.

MARQUES, Isabel. Laban e Freire: Entre o velho e o novo mundo. **Revista Cena**. Porto Alegre, nº 32, p. 157-170. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 05/07/2021.

MARTINS, Cleide. **A improvisação em dança**: um processo sistêmico e evolutivo. São Paulo. 108 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

NEVES, Neide. Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo. In: KATZ, Helena e GREINER, Christine (Org.). **Arte e cognição** – corpomídia, comunicação e política. São Paulo: Annablume, 2015, p. 151-190.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RENGEL, Lenira. **Corponectividade** – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. São Paulo. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SURDI, Aguinaldo. **A Fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo**. Florianópolis. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 27º ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Entre text(o)uras do som e movimento em formação continuada para professores de arte da rede pública de ensino do Estado do Amazonas

Amanda da Silva Pinto (UEA)
Hirlândia Milon Neves (UEA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: Entre texturas do som e do movimento a experiência estética do professor e estudante ocorrem, quando partimos da premissa de que os sentidos do corpo são enredados, entrelaçados, tecidos para a compreensão e percepção de algo, como nos aponta Berthoz (2000), Noe (2004) e Lakoff & Jonhson (1987, 1999, 2002). Nesse mecanismo cognitivo também nos referencia Murry Schafer (1991, 2001, 2009) com sua localização de Paisagem Sonora, onde podemos experimentar ouvir uma paisagem, ao invés de vê-la. Ao enredar os sentidos, a proposta pedagógica do Programa de extensão Pólo Arte na escola-UEA em ação de formação continuada para professores de Arte da rede básica de ensino de Arte do Amazonas centraliza na estesia dos participantes/professores de Arte envolvidos estimulada pelo exercício de ouvir paisagens sonoras e, a partir disso, compor dança. O sentido do movimento (Berthoz, 2000) é “printado” com os demais sentidos e, portanto, é também uma forma de perceber o mundo e contruir linguagem. Assim, em termos metodológicos, o estudo abordou qualitativa e exploratoriamente, em campo, como nos foi possível a experiência percebida pelos professores participantes da formação. O foco foi o de explorar conhecimento sobre escuta atenta e ativa de texturas sonoro-musicais para possíveis elaborações artísticas pedagógicas do corpo em movimento que venham promover sensações/percepções outras na Escola, tanto no professor, como no estudante.

Palavras-chave: DANÇA. MOVIMENTO. SOM. TEXTURAS. TEXTO

Abstract: Between textures of sounds and movement, the aesthetic experience of the teacher and student occurs. When we start from the premise that the senses of the body are entangled, intertwined, woven for the understanding and perception of something, as pointed out by Berthoz (2000), Nöe (2004) and Lakoff & Johnson (1987, 1999, 2002). In this cognitive mechanism Murry Schafer (1991, 2001, 2009) also reference us with his location of Soundscape, where we can experience hearing a landscape, instead of seeing it. By entangling the senses, the pedagogical proposal of the Pólo Arte Extension Program at the UEA-School in continuing education action for art teachers of the basic art education network in Amazonas centers on the esthesia of the participants/art teachers involved, stimulated by the exercise of listen to soundscapes and, from that, compose dance. The sense of the movement (Berthoz, 2000) is “printed” with the Other senses and, therefore, it is also a way of perceiving the world and built language. This, in methodological terms, the study approached qualitatively and exploratory, in the field, how the experience perceived by the teachers participating in the training was possible. The focus was to explore knowledge about attentive and active listening to sound-music textures for

possible artistic pedagogical elaborations of the moving body that may promote Other sensations/perceptions in the school, both in the teacher and in the student.

Keywords: DANCE. MOVEMENT. SOUND. TEXTURES. TEXT.

1. Text(o)uras...

Imagine se você pudesse **tatear** ou **ver** um **som...** como seria, em **movimento**, a percepção da textura desse som? Texturas de um som: leves, aguçadas, espetadas, despedaçadas, macias, pesadas, ásperas, relaxantes, enxutas, irritantes... perceptíveis, sensíveis a cada combinação de timbre, força, ritmo ou altura. Exemplos de metáforas texturais, resultantes de produtos da imaginação, as quais ajudam a descrever o que ouvimos, especialmente a descrever a escuta de uma composição musical (SENNA, 2007, p.13). Sensibilidades auditivas essas que, por se darem no corpo, se relacionam com os demais sentidos numa espécie de rede ou trama, própria de um tecido, pois as informações perceptivas de um corpo não conseguem conceber em separado (BERTHOZ, 2000). Desta forma, sempre comporão a pessoa de percepções relativas, ou seja, relacionadas com outros sentidos, dentre eles o movimento, que pode aparecer de forma dançante se conscientemente estimulado.

Ao ouvirmos um som, sentimos também a sua textura. Textura no sentido de trama, de fios que se entrelaçam, que tecem. Fios que, ao se organizarem, condicionam o tecido a uma determinada qualidade, mas só assim o constitui porque se organizam de determinada forma. Ao se organizarem/entrelaçarem os sentidos, a visão condiciona também a qualidade visual ou tátil deste “tecido”, por exemplo. Podemos perceber ao olhar uma colcha e, mesmo sem tocar, concluir (mesmo que enganosamente) que a mesma é áspera ou macia, qualidade essas próprias do campo da tatilidade. Portanto também, ao ouvir um som, o movimento pode refletir a qualidade motora e sonora do mesmo, repelindo um som forte ou relaxando a um som suave. Uma textura musical como transposição imaginária, metafórica, adivindas de sensações táteis e imagens visuais, inspiradas pela variedade de alturas que se entrelaçam simultaneamente e, ainda, coloridas pelos diferentes paramentos musicais (SENNA, 2007, p. 14-15).

Nessas tessituras metafóricas, onde os fios compõem o tecido, os sentidos compõem as percepções e o que é próprio de um sentido pode ser

percebido por outros sentidos, é que se propõe também nesta experiência textual que os fios estão para o tecido assim como as palavras estão para o texto e assim como o movimento está para a dança. Textos e Texturas do som e do movimento neste texto se tecem e entrelaçam entre qualidades do movimento (RENGEL, 2008), sentido do movimento (BERTHOZ, 2000) e paisagens sonoras e o fazer musical criativo (SCHAFER, 1991; 2001; 2009) para desenvolver uma proposta pedagógica no ambiente de formação continuada para professores da rede pública de ensino básico de Arte no Estado do Amazonas.

2. Reinventar-se... Paisagens Sonoras

Essa concepção *teóricametodológica* do movimento exposta norteou a proposta pedagógica de um dos encontros de formação continuada em arte a distância promovido pelo Programa de Extensão Polo Arte na Escola da Universidade do Estado do Amazonas (Polo Arte-UEA) em parceria com a Rede Colaborativa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (GFC/DDPM/SEMED) e com o apoio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), durante o ano de 2020. O Polo Arte-UEA tem como premissa em suas ações promover cursos de formação continuada para professores de Arte da rede pública de ensino no Amazonas. As autoras deste texto são coordenadoras deste programa de extensão e ministrantes da formação em questão. Nesta ação tivemos também a participação das professoras Roseli Alves como mediadora (no momento coordenadora pedagógica do Instituto Arte na Escola) e Eleni Souza (professora de dança da rede pública de São Paulo). Na formação intitulada “*Reinventar-se: entre texturas de movimento e videodanças na Escola*” (foco desta investigação), a proposta de trabalho teve origem na continuidade da percepção da Paisagem Sonora e a criação musical, abordada na formação anterior, seguindo para a composição em dança a partir das texturas sonoras que podem provocar texturas de movimento.

Na formação anterior, “*Reinventar-se: o ensino da Arte, Paisagens Sonoras e as tecnologias contemporâneas*” foi desenvolvido um trabalho de estesia com os professores participantes a fim de que pudessem imaginar um som a partir de imagens estáticas (fotos, quadros, pinturas), as quais só são possíveis ser acessadas nos seus aspectos visuais. Ao ver tais imagens os professores eram

convidados a expressar oralmente que som podiam perceber nas figuras experienciadas.

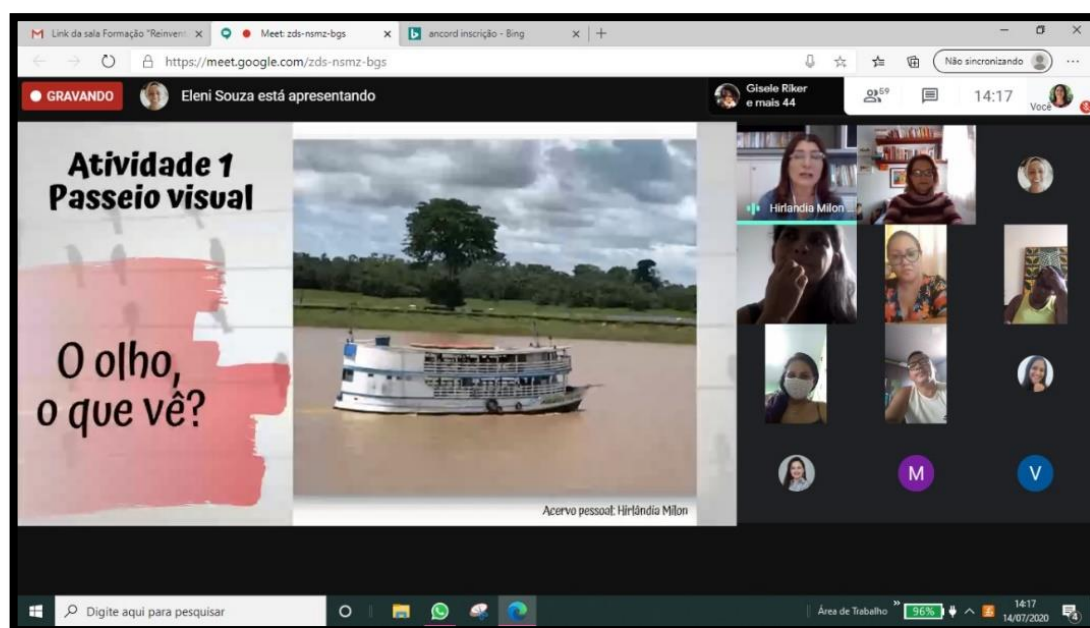


Figura 1: Momento de apreciação da Paisagem Sonora

H.M.: *E o ouvido, o que ouve?*

Profs: *Água batendo na proa, pessoas falando, vento balançando as folhas das árvores.. pássaros cantando.*

Prof. M.J.: *Precisamos estar com os ouvidos atentos, sou da área de Artes plásticas e de Dança, então vejo tanto como imagem plástica quanto imagem sonora em movimento, analisando essas visões diferentes de cada objeto utilizado e o resultado delas como um todo.*

Neste momento da experiência o professor consegue visualizar o som e ouvir a imagem. Um trabalho de refinamento da qualidade da escuta inspirada nas propostas do músico e compositor canadense Murry Schafer (1991; 2001; 2009). O autor chama o ambiente acústico de *soundscape*, um neologismo que significa paisagem sonora, ao se referir a todo campo sonoro que nos rodeia – seja ele produzido pela natureza, pelo homem ou objetos. O estudo de paisagem sonora nos convida a escutar um lugar, em vez de vê-lo. Uma escuta atenta e ativa, capaz de reconhecer, classificar, analisar e organizar os sons ouvidos. A criação musical, uma das características importantes nas propostas de Schafer, parte da seleção e organização dos materiais sonoros selecionados do ambiente em estudo. Ao perceber as pontecialidades de se pesquisar paisagens sonoras e seus

desdobramentos, uma participante da formação registou um comentário no *chat* ao afirmar: “Trabalhar o sonoro com os alunos é muito legal, e podemos usar de sons cotidianos para criar uma composição única” (**Profa. D.P.**).

A escuta musical pode se apresentar de diferentes formas. Granja (2006 *apud* RODRIGUES, 2001, p. 35-36), por exemplo, apresenta uma classificação da escuta musical, conforme a maneira de como o indivíduo percebe e reage a um estímulo musical - a Emotiva, a Corporal e a Intelectual. Enfatizamos aqui a escuta corporal, na qual o corpo reage aos estímulos sonoros, seja por ação espontânea ou por meio dança em si. Os dois primeiros tipos de escuta se aproximam da fruição e a terceira do âmbito do conhecimento.

Alain Berthoz (2000)¹ e Alva Noe (2004)² nos apontam para ocorrências cognitivas e perceptivas do corpo em forma de redes a todo momento, *simplexificando* (BERTHOZ, 2010, *apud* MILITE et. al, 2013) as informações/sensações do corpo. Ao ouvir, percebemos tudo que aquela qualidade sonora nos traz a memória ou simplesmente a experiência estética. Assim também ocorre com a visão ou com qualquer outro sentido. É a cooperação entre os vários sensores que faz com que percebamos algo e aprendamos, além de, na ocorrência, um sentido seja “printado” com outros ou todos em milésimos de segundo, fazendo com que nunca percebamos algo (signifiquemos para nós) com um sentido isolado. Os sentidos enredam, simplexificam a informação para nos ser possível significar e lidar com ela de forma rápida e completa. Nosso cérebro, segundo ele, é um simplexificador de informações ou, ao contrário disso, não seria capaz de lidar com tanta informação que recebe o tempo inteiro. “The simplicity is therefore a decipherable complexity because it is based on a rich combination of simple rubs” (MILITE et. al, 2013, p. 2399).³

3. Reinventar-se.... Texturas do Som e do Movimento

¹ Alain Berthoz é especialista em fisiologia integrativa. Suas pesquisas cuidaram do controle multissensorial do olhar, do equilíbrio, da locomoção e da memória espacial.

² Alva Nöe recebeu seu Ph.D. de Harvard em 1995 e é professor de filosofia na Universidade da Califórnia, Berkeley, onde também é membro do Instituto de Ciências Cognitivas e do Cérebro e do Centro de Novas Mídias. Ele trabalha sobre a natureza da mente e a experiência humana. Foi filósofo-residente da “The Forsythe Company” e também colaborou criativamente com os artistas de dança Deborah Hay, Nicole Peisl, Jess Curtis, Claire Cunningham, Katye Coe e Charlie Morrissey.

³ “A *Simplicity* é, conseqüentemente, uma complexidade decifrável porque é baseada em uma rica combinação de relações em contato simples” (MILITE et. al, 2013, p. 2399)

No encontro seguinte “*Reinventar-se: entre texturas de movimento e videodanças na Escola*” (foco desta investigação) o intento era promover um encontro consciente de percepções para estes professores e fazedores de arte, entre sons e movimento. E nessa experiência do movimento, no campo de suas qualidades, que a ação pudesse transcender ao campo artístico, ou seja, pudesse promover dança.

Neste próximo momento a proposta de trabalho teve origem na continuidade da percepção da Paisagem Sonora como composição musical, vista no encontro anterior, seguindo para a composição em dança a partir das texturas sonoras que poderiam provocar texturas de movimento. Discorreu também acerca de reflexões sobre que dança é essa no contexto escolar e, como conteúdo fundamental, sobre os fatores básicos do movimento, baseando-se nos estudos de Lenira Rengel (2008), referenciando-se em Rudolf Laban.

Espaço, tempo, peso, fluência: de quantas formas, graus, forças e velocidades podemos compor um movimento? De quantas variações de movimento podemos compor uma dança? Elementos básicos da linguagem que foram necessários explorar para um público que, em sua grande maioria, desconhecia. Ações básicas do corpo cotidiano, executadas por nós todos os dias, e que são “fios fortes” para constituir o tecido da dança com quem nunca dançou. Analisar tais ações, resignificá-las e dançá-las foi um caminho escolhido para experimentar o movimento dançante. A inspiração para tal proposta foi o trabalho/pesquisa de Rengel (2008), especificamente nos *Temas do Movimento de Rudolf Laban: Modos de aplicação e referências I,II,III,IV,V,VI,VII e VIII*, onde a autora reitera:

Quero esclarecer que ela **[a proposta do livro]** serve a qualquer corpo, o corpo que dança profissionalmente, de forma amadora ou não, “deficiente” visual, auditivo, etc. Há competentes profissionais que aplicam o sistema Laban em suas atividades. Assim, as ramificações da Teoria de Laban se dão em quase tudo que se mexe, não importando quanto se mexe e sim **como** se mexe. Falando aqui do que se mexe em termos humanos, pois ele também observou e estudou os movimentos dos animais não humanos, dos planetas, do vento, das formações dos cristais, dos poliedros tridimensionais... Enfim, Laban foi um “homem do movimento”. (RENGEL, 2008, p. 14)



Figura 2: Momento no encontro da exposição sobre um dos fatores do movimento de Laban: Espaço

Ao moverem-se, os professores puderam também descobrir trajetos para suas próprias danças e princípios para orientar danças com seus estudantes, como pudemos perceber em alguns relatos: *“Nossa! Que coisa maravilhosa! Meu segundo ano como profa de Artes na EJA, é minha primeira formação de Artes. Sempre quis trabalhar Dança, mas não sabia como. Minha formação é em Língua Portuguesa e trabalho muito mais artes visuais e literatura, mas agora creio que consigo levar essa iniciação na dança para eles. Estou adorando!”* (Prof. D.T.). E ainda: *“Como vou ensinar dança se eu, professor, não quero dançar ou não danço? Despertem nos cursos de formação continuada, os professores que tem medo de descobrir sua própria dança interna.”* (Profa. I.B.).

A Paisagem Sonora nessa experiência vinha ao encontro das tessituras moventes que já podiam ser reconhecidas por eles como dança, provocando reações/qualidades de movimento próprias daquela qualidade sonora. Valsa, samba, sinos, sons de água, de carro, etc. foram algumas das paisagens trabalhadas, no intuito de sensibilizar para os diferentes timbres, ritmos, forças, etc. que um som pode causar num movimento ou numa dança. Como coloca o Prof. J.R.: *Penso que falta um maior incentivo dos professores de arte para as descobertas de possibilidades do movimento corporal. O corpo fala! O desenho, o som, a fala e o corpo tem suas texturas características.*

3. Sentido do Movimento e outros sentidos: possíveis texturas

Berthoz (2000) aponta para um sentido do corpo pouco explorado, o sentido do movimento. Este sentido passa pela propriocepção muscular e pelo sistema vestibular, os quais atuam no nível da inconsciência e, por isso, não é percebido da mesma maneira que os outros cinco. Ele busca não só a soma, mas a relação entre os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) para que o organismo conclua uma conscientização ou reação a algo. Ele é multissensorial.

Indeed, to the five traditional senses - touch, sight, hearing, taste, smell – we must add the sense of movement, or kinesthesia. Its characteristic feature is that it makes use of many receptors, but remarkably it has been forgotten in the count of the senses. [...] A plausible explanation is that it is not identified by consciousness, and its receptors are concealed. (BERTHOZ, 2000, p. 25)⁴

Chamamos atenção que o sentido da audição tem amplo reconhecimento; já o do movimento que ocorre ainda na inconsciência, não. Portanto, apontamos aqui o movimento como um sentido do corpo, uma forma particular de perceber o mundo, que ocorre e sofre influências na sua ocorrência com os demais sentidos. A proposta, neste momento, é sua relação com a audição.

Um exemplo dado por este autor que bem exemplifica essa reunião dos sentidos na estrutura cognitiva para a apreensão de uma informação com consequente ação/movimento pode ser apontado. Uma criança, ao ver um objeto qualquer na mão da mãe, por exemplo, quer tê-lo para si, ou seja, quer pegá-lo. Nesta intenção (que já está imbuída de percepção, Nöe, 2004), as informações visuais já creditaram, nas informações táteis, a intenção de movimento (a criança olha e tenta pegar o objeto e, às vezes, chora até conseguir obtê-lo). A mão e os braços esticam, a mão se fecha e se abre, na ansiedade de dominá-lo, ou seja, ela já percebe tal objeto na própria mão. Tanto os sensores da visão, do tato e do movimento são acionados no cérebro, mesmo que a criança esteja somente vendo o objeto na mão da mãe.

Tomemos, como ponto de partida, a seguinte afirmação: “ação que pretendemos realizar”. “Pretender” conota algo que antecede, indica a intenção de fazer. Portanto, pretender, neste caso, é o ato de declarar uma intenção que, ao ser declarada, indica que está sendo prevista e, quiçá, já sendo antecipada em uma

⁴ Com efeito, para os cinco sentidos tradicionais - toque, visão, audição, gosto, cheiro –é preciso acrescentar o sentido de movimento, ou cinestesia. Sua característica é fazer uso de muitos receptores, mas notavelmente, ele foi esquecido na contagem dos sentidos. [...] Uma explicação plausível é que ele não é identificado pela consciência, e seus receptores são escondidos. (BERTHOZ, 2000, p. 25)

simulação. Antes de fazer a ação, o corpo já organizou simulações, selecionou sensores, os quais estão diretamente relacionados com a forma que esse organismo é, na sua particularidade, ou seja, relacionados com a forma que o mesmo organizou suas experiências anteriores e, portanto, com o modo como o corpo se comporta e seleciona tais sensores. Os sensores são selecionados baseados no que o organismo deseja executar enquanto movimento.

Assim como os sentidos nos possibilitam a percepção das coisas, e sendo estes sentidos sempre ativos e não passivos (NÖE, 2004), a percepção tem relação direta com os sentidos, inclusive com o sentido do movimento. Percebemos o mundo com a reunião de nossos sentidos e, portanto, com o sentido de noção de movimento que nossas estruturas sensório motoras possuem. Temos percepção da forma das coisas, do movimento delas, de suas dimensões e tamanhos porque temos o sentido do movimento, segundo Nöe (2004).

Ao observar um copo de um determinado ângulo (com o copo de boca para cima sobre a mesa e seus olhos na mesma linha do copo, perpendicularmente a ele), por exemplo, podemos ver a linha da boca deste copo em sua forma elíptica. No entanto, sabemos que sua forma real é circular. Como isso é possível? Para Nöe (2004), temos a consciência do ângulo do qual estamos observando essa esfera e inferimos que este ângulo não está na sua posição real de “leitura”, ou seja, precisamos simular uma mudança de posição deste copo para que vejamos que a boca dele tem a forma circular. É essa habilidade de simular o movimento para perceber a informação ‘real’ que configura o sentido do movimento, e que me informará também o volume e a tridimensionalidade dele. Sendo assim, não precisamos pegar o copo e vê-lo de todos os ângulos para termos a informação sobre ele: a visão de um só ângulo me permite uma experiência não restrita apenas àquele ângulo. Conseguir supor, a partir da experiência que se teve, faz parte do conhecimento que será formulado sobre aquilo com o que entro em contato. É sugerido, portanto, que o ato de perceber envolve as estruturas sensório motoras que já pressupõem um conhecimento perceptivo (NÖE, 2004).

Portanto, a percepção não se limita à interpretação da informação ‘externa’ feita pelos sensores. Ela já é um julgamento e uma decisão tomada, sendo uma antecipação à consequência da ação que irá ser executada.

...perception is more than just the interpretation of sensory messages.
Perception is constrained by action; it is an internal simulation of action. It's

judgement and decision making, and it is anticipation of the consequences of action. (BERTHOZ, 2000, p. 9)⁵

A intenção ou ação pretendida sustenta o movimento como primeiro sentido. Ao perceber com a visão, audição, tato, paladar ou olfato, a percepção (a qual já se configura como ação) é conscientemente “printada” com movimento. Nesta proposta, todas as percepções garantem a passagem pelo movimento no organismo, visto que qualquer percepção já conota uma intenção (no contexto ativo) do que e como pretendemos perceber.

Numa reação a um tropeço, por exemplo, o corpo é capaz de simular e prever as consequências de tal ação para se recuperar do acidente em questão. Segundo Berthoz, não se faz cálculo de tempo ou espaço, mas há a cooperação dos sentidos, os quais permitem perceber as necessidades de ação do corpo a fim de não se machucar com a queda. Isso acontece porque no cérebro há pontos de convergência de informações de duas ou mais fontes dos órgãos sensoriais (principalmente no cerebelo), fazendo com que o corpo receba (perceba) a informação em conjunto, o que foi nomeado por Held e Hein (apud Berthoz, 2000) de “perceptual systems” (sistemas perceptivos).

Berthoz (2000) nos mostra que há dois locais de reconhecimento sonoro distintos no cérebro: o *culículo inferior* (que capta os sons de bandas estreitas de frequência, que permite que reconheçamos os diferentes tipos de som) e o *culículo superior* (onde se capta os sons naturais, como palmas/pegadas/passadas ou assobios, no sentido da sua função estética para o organismo, ou seja, sua interpretação), desenvolvido após anos de evolução para interpretar e agir mais rapidamente em relação às presas e predadores. Neste culículo superior, além do mapa da audição (audiotópico), também se encontram na mesma funcionalidade os mapas visuais (retinotópico) e os mapas somáticos ou proprioceptivos (somatóticos), responsáveis pela representação do corpo e do movimento. É nesse lugar que se integra multissensorialmente, onde as ocorrências interpretativas “informam ao organismo” em milésimos de segundo que tipo de “coisa” entramos em contato, agindo conforme nossas estruturas sensoriomotoras percebem. Podemos observar este fenômeno quando estamos na sala, por exemplo, e, subitamente, o vento bate a porta, que você não viu o movimento da porta, mas ouviu o barulho da

⁵ “... percepção é mais que apenas a interpretação de mensagens sensoriais. Percepção é limitada pela ação; é uma simulação interna da ação.” (BERTHOZ, 2000, p. 9)

batida. Neste momento, o corpo age em milésimos de segundo, virando pescoço e cabeça em direção à porta e retraindo os músculos como em posição de defesa. Toda essa atitude foi selecionada por essa integração multissensorial.

Every one knows that you can catch na object more easily if, at the same time you see it, you hear it coming. This cooperation brings into play a special structure of the brain, the superior culliculus. Essentially a biological machine that recognizes moving objects and identifies their distinctive features using multisensory cues, the superior culliculus holds the key to how the brain directs multisensory fusion and extraction of pertinente signals. It controls orientation and avoidance reactions, among other behaviors,, and it is a splendid example of a sensory and motor structure that directs the execution and correction of movements carried out by multiple effectors like the eyes, the head, the trunk, and the limbs. (BERTHOZ, 2000, p. 77)⁶

Ao perceber um som, entendendo que perceber nunca é isolado, pois os sentidos são ativos (Noe, 2004) e sempre congruentes, enredados com os demais, o sentido do movimento é inconscientemente “solicitado” e “vibrado” com as ondas sonoras. Porém, não só as qualidades de movimento se apresentam como ações dessa percepção, mas significações, metáforas (LAKOFF & JONHSON, 1999) são desenvolvidas nestes princípios sensório motores, capazes de acionar ocorrências dançantes, ou seja, que partem da qualidade de movimento para compor textos e construir linguagem. Se texturas de som e de movimento significam para nós, composições artísticas são inerentemente geradas.

A experiência estética dessas texturas nos leva a significar informações, ao que chamamos de estesia. Esta, para ocorrer, passa por um procedimento cognitivo, designado por Lakoff e Jonhson de *procedimento metafórico do corpo*, também estudado por Rengel (2015). Este proceder cognitivo, é a base da construção da linguagem e da compreensão de conceitos pelo cérebrocorpo, formando conceitos sobre um estímulo. As metáforas (por isso procedimento metafórico) são sempre construídas baseadas nas estruturas sensório motoras do corpo, pois é a partir dessas estruturas que conseguimos construir algum tipo de

⁶ Todos sabem que você pode pegar um objeto com mais facilidade se, ao mesmo tempo em que o vê, ouve chegar. Essa cooperação põe em ação uma estrutura especial do cérebro, o culículo superior. Essencialmente uma máquina biológica que reconhece objetos em movimento e identifica suas características distintivas usando pistas multissensoriais, o culículo superior é a chave de como o cérebro direciona a fusão multissensorial e a extração de sinais pertinentes. Ele controla as reações de orientação e proteção, entre outros comportamentos, e é um esplêndido exemplo de uma estrutura sensorial e motora que direciona a execução e correção de movimentos realizados por múltiplos efetores como os olhos, a cabeça, o tronco e os membros.

entendimento do ambiente que nos cerca, ou seja, nos tornamos aptos a construir conhecimento.

O proceder metafórico do corpo associa a construção de conceitos às nossas estruturas sensório-motoras, pois os domínios sensório-motor (respirar, sentir, perceber, tocar, ouvir, etc.) e dos julgamentos abstratos (afetos, julgamentos morais, juízos de valor, etc.) se “entrecruzam, como um proceder do mecanismo cognitivo do corpo” (RENGEL in: Arte & Cognição, 2015, p. 117). Compreendemos o mundo e damos nomes às coisas por conta do procedimento metafórico.

A conceptual metaphor is a conceptual mapping of entities and structure from a domain of one kind (the “source” domain) to a domain of a different kind (the “target” domain). We appropriate our knowledge of the source domain to conceptualize and reason about the target domain. In this way the bodily-based meaning of the source domain is carried over into our understanding of more abstract concepts. (JOHNSON, 1987, p.94)⁷

Destarte, os gestos, a fala, a escrita (seja ela verbal ou imagética) expressam a compreensão que o corpo tem das coisas ao seu redor, constituindo linguagem, qualquer que seja esta. A dança, portanto, linguagem que reúne procedimento metafórico, estesia e movimento não estaria fora deste fazer e encontra nessas propostas metodológicas potência para se construir e fruir.

Nessa trama, neste tecido de sentidos, buscamos entre texturas do som e texturas do movimento experimentar percepções que pudessem contribuir com fazeres artísticos e olhares sobre o contexto escolar. Ao perceber, textos são criados conforme suas significações, músicas são compostas e danças são realizadas, partindo do princípio que na dança “a ação condiciona a existência, uma vez que para ser dança, a dança precisa estar sendo feita” (KATZ, 2005, p. 87). O professor participante, por exemplo, ao perceber um som forte, pode ser levado a contrair seus músculos, buscando organizações corporais que dêem espaço para essa contração. A partir disso, o corpo se conforma. É importante ressaltar que, cognitivamente, o sentido do movimento, voltamos a dizer, é “printado” com o sentido auditivo e, portanto, inerente a ocorrência do estímulo inicial.

⁷ Metáfora Conceitual é um mapeamento conceitual de entidades e estrutura de um domínio de um tipo (o domínio “fonte”) para um domínio de um tipo diferente (o domínio “alvo”). Nós apropriamos nosso conhecimento do domínio fonte para conceituar e argumentar sobre o domínio alvo. Desta forma, o significado da base corpórea do domínio fonte é levado para a nossa compreensão de mais conceitos abstratos. (JOHNSON, 1987, p.94)

Assim, em termos metodológicos, o estudo abordou qualitativa e exploratoriamente, em campo, como nos foi possível, enquanto autoras e propositoras, a experiência percebida pelos professores participantes da formação. O foco foi o de explorar conhecimento sobre a escuta atenta e ativa de texturas sonoro-musicais para possíveis elaborações artísticas pedagógicas do corpo em movimento que venham promover sensações/percepções outras na Escola, tanto no professor, como no estudante.

Amanda da Silva Pinto
UEA

amandapinto44@gmail.com / adpinto@uea.edu.br

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

Hirlândia Milon Neves
UEA

hmilon@uea.edu.br

Possui Mestrado em Música, com concentração em Educação Musical, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialização em Arte e Multimídia e Graduação em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), atuando em disciplinas de música nos Cursos de Música e Dança. Participa como coordenadora pedagógica do Programa de Extensão Polo Arte na Escola UEA.

Referências

- BERTHOZ, Allain. **The Brain's sense of movement**. Transl. Giselle Weiss. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: Chicago University Press, 1987. p. 81-96.
- KATZ, Helena T. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.
- _____. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas: EDUC, 2002.
- MILITE, Stefania et. al. Simplexity, teaching and movement. In: **Procedia Social and Behavioral Sciences**. Turkey: Elsevier, 106 (2013) p. 2397-2404.
- NOE, Alva. **Action in Perception**. Cambridge: MIT Press: Cambridge/MA, 2004.
- RENGEL, Lenira. **Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em

Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007

_____. **Os Temas do Movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII.** São Paulo: Anablume, 2008.

_____. Ensino/Aprendizagem em arte como emergência do procedimento metafórico do corpo. In: **Arte & Cognição: Corpomídia, Comunicação e Política.** Katz, Helena & Greiner, Christine (org.). São Paulo: Anablume, 2015.

RODRIGUES, Leonardo Do Nascimento. **Apreciação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** experiências de escuta de música instrumental. Dissertação (Mestrado em música). Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017). Disponível em: < <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/10937>>.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo.** São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. **Educação sonora:** 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido pensante.** São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SENNA, Caio Nelson. **Textura musical:** forma e metáfora. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11856>.

O jogo e a jogabilidade da dança em contexto escolar

Ana Carolina Klacewicz (UFRGS)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: O presente trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, na Linha de Processos de Criação Cênica, entre os anos de 2019 e 2021. O estudo tem como objetivo promover a articulação entre as práticas de dança e os procedimentos coreográficos com uma narrativa literária para público infanto-juvenil de autoria da pesquisadora. O referido texto aborda, de forma ficcional, métodos de composição coreográfica de artistas, tais como Pina Bausch, Trisha Brown e Merce Cunningham. Sofrendo impactos causados pela crise sanitária que o país passa durante a pandemia do COVID-19, já em seu segundo ano, a pesquisa toma novos rumos para possibilitar a articulação entre texto literário e criação em dança. Após uma breve contextualização dos caminhos da pesquisa, o destaque neste artigo é a descrição das características e do funcionamento do RPG (Role Playing Game), bem como para a adaptação e a elaboração de um jogo inspirado neste formato como recurso educacional e metodológico para condução de jogos cênicos e criações em dança.

Palavras-chave: JOGO. COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA. RPG. LITERATURA INFANTO-JUVENIL. ENSINO DA DANÇA.

Abstract: The present work is an excerpt of the research developed at the master's level in the Postgraduate Program in Performing Arts at UFRGS, in the research line of Scenic Creation Processes, between the years 2019 and 2021. The study aims to promote articulation between dance practices and choreographic procedures with a literary narrative for children and young people authored by the researcher. This text addresses, in a fictional way, choreographic composition methods by artists such as Pina Bausch, Trisha Brown and Merce Cunningham. Suffering impacts caused by the health crisis that the country is going through during the COVID-19 pandemic, now in its second year, the research takes new directions to enable the articulation between literary text and dance creation. After a brief contextualization of the research paths, the highlight in this article is the description of the characteristics and functioning of the RPG (Role Playing Game), as well as the adaptation and development of a game inspired by this format as an educational and methodological resource for conducting of scenic games and dance creations

Keywords: GAME. CHOREOGRAPHIC COMPOSITION. RPG. CHILDREN AND YOUTH LITERATURE. TEACHING OF DANCE.

Dentre as diversas expressões em inglês que estão na moda, existe o termo 'gamificação', que se refere a incorporar características e técnicas de jogos para enriquecer contextos diversos e promover engajamento das pessoas em alguma situação de não jogo, que pode ou não ser educativa. O uso do vocábulo ganhou força na última década e tem sido utilizado, principalmente, na área empresarial. Alguns aplicativos de celular, por exemplo, utilizam tal técnica para criar vínculo mesmo que seu objetivo seja o de organizar tarefas diárias. Convenhamos, porém, que as áreas de artes cênicas e de educação já vêm falando da importância do jogo e da ludicização há muito tempo. O jogo nas artes cênicas aparece como um método no qual a improvisação e o processo de trabalho ou de experimentação são destaque.

A improvisação é como um jogo, cuja regra principal é estar sensível e atento às propostas que estão surgindo. Há na improvisação uma predisposição para atuar de acordo com o momento: o improvisador está pronto para transformar toda a circunstância em ocasião, todo acidente em possibilidade e se dispõe a explorar constantemente a memória à procura de soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo (DANTAS, 1999, p.102).

Em geral, o jogo cênico tem como regra, ou melhor, como proposta estar disponível para transformar as situações em possibilidades de movimento, recorrendo à memória e ao repertório pessoal em busca de soluções, de respostas e de interações. No ensino da dança em contexto escolar, todavia, nem sempre ocorre o envolvimento espontâneo e fluido esperado em jogos de improviso, visto que, em geral, o público não tem intimidade com a prática da dança, repertório e técnicas às quais pode recorrer, além da situação de vulnerabilidade na exposição de si em movimento.

A dança, dependendo do contexto educativo em que acontece, pode receber maior ou menor resistência dos participantes, pois se sabe que é totalmente diferente um meio em que a criança ou o adolescente está por livre escolha ou está por uma imposição alheia, como é a escola, por exemplo. Além disso, nem sempre as escolas têm um espaço em que alunas e alunos possam se sentir à vontade ou mesmo haja tempo, aquele do relógio, para estabelecer um estado cênico ou de jogo, todavia, não diretamente sobre isso, que este texto se articula, mas sim, sobre uma estratégia para tornar improvisos e jogos em dança mais jogáveis.

Este artigo apresenta, então, um recorte de uma pesquisa que vem pensando como elaborar materiais para o estudo da dança. A princípio, em nível de graduação, a investigação partiu da ideia de pensar um material [didático] com viés artístico, ou seja, foi criado um texto literário destinado para o público infanto-juvenil, no qual artistas inspiraram a criação de personagens que compõem uma história ficcional e por meio da fabulação aborda os métodos de composição coreográfica. As coreógrafas Pina Bausch e Trisha Brown, assim como o coreógrafo Merce Cunningham se tornaram, respectivamente, Piba, Brisha e Can que habitam Palavra Dançada, um dos mundos existentes, e para onde a protagonista Cora, chega depois de ter passado um tempo em Palavra Escrita.

A narrativa *Cora decide dançar...* conta como Cora, uma menina tímida que se interessava por histórias em livros e por criar histórias com movimentos, conhece modos de mexer seu corpinho curioso. Para isso, ela desfruta da companhia de amigas, mas também de personagens fantásticos que aparecem para dar dicas ou fazer provocações. Uma personagem em especial, Lupa, fala sobre a possibilidade de trilhar caminhos pelo Mundo da Palavra Dançada para conhecer as potências do corpo e do movimento e, assim, a protagonista rumo por trajetos que a levam para o “caminho das possibilidades” para o “caminho dos sentimentos” e para o “caminho do improviso”.¹

Assim como acima, coloquei no título do trabalho de conclusão de curso, o termo ‘didático’ entre colchetes, pois a intenção não era criar um manual de composição coreográfica, mas sim um material que pudesse abordar métodos de criação em dança, mas pelo viés também artístico, pela fruição, pela imaginação. Numa concepção mais aproximada da educação criadora.

A escrita literária, para além de um interesse pessoal, é uma linguagem artística que dialoga com diversos saberes. É possível ter diferentes níveis de leitura a partir de um único texto literário conforme o referencial de cada leitora e cada leitor ou conforme voltamos a ele com o passar dos anos.

Assim também, no momento da leitura de um texto literário, todo o conhecimento do leitor precisa estar disponível na memória, porque tudo cabe dentro da literatura. Por se tratar de um texto artístico, e não informativo, em lugar de fornecer dados objetivos, faz alusões. Instiga,

¹ O texto literário foi escrito como parte do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Dança pela UFRGS e está disponível no repositório digital Lume pelo link: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159538>. O texto, todavia, já sofreu alterações e está em processo de revisão para futura publicação em formato de livro infanto-juvenil.

provoca o leitor a buscar na memória o que aprendeu e a confrontar esse conhecimento com o que está lendo. O texto literário é, pois, um jogo que demanda do leitor uma postura ativa. Provocando ora o raciocínio, ora a imaginação, a literatura tem um apelo irresistível - desde que o leitor não queira reprisar a atitude de Oswald de Andrade, quando dizia: “Não li e não gostei” (SILVA, 2009, p.163).

Entendendo a potência do texto literário e, em especial, de *Cora decide dançar...*, a pesquisa continua em nível de mestrado. Agora não mais no processo de criação da narrativa, mas sim, inicialmente, no intuito de colocar a narrativa como um disparador imaginativo para experimentações cênicas com o público ao qual o texto é direcionado, ou seja, crianças entre 7 e 12 anos. No entanto, a pandemia do COVID-19 forçou readequações no projeto de mestrado já que com o distanciamento social, as estratégias estabelecidas inicialmente para o desenvolvimento da pesquisa se tornaram inviáveis.

O fechamento de escolas e de estúdios de dança, a busca por softwares e aplicativos de reunião online para viabilizar o ensino remoto se tornaram realidade e, sem dúvida, afetaram diversos campos de conhecimento e pesquisas já em desenvolvimento. Considerando o projeto com o qual ingressei no mestrado, o principal impacto foi justamente causado pelo distanciamento social impossibilitando a residência artística planejada para que as crianças entrassem em contato com o texto *Cora decide dançar...* e, assim, experimentações cênicas fossem realizadas. A priori, questões dramatúrgicas e elementos ‘extracorreografia’ seriam o foco da investigação. Além disso, para quem não estava habituada com aulas mediadas pelas telas de computadores e de celulares, foi necessário buscar e explorar métodos novos ou possíveis de interação, de ensino e de criação coletiva.

Foi, então, nessas tentativas de pensar modos de possibilitar a dança e sua jogabilidade que encontrei o RPG e, conseqüentemente, passei a pensar como facilitar a sua ocorrência fluída em contextos escolares. O termo ‘jogabilidade’ é derivado da palavra ‘jogável’, mas é um neologismo dos anos 90 criado no contexto dos videogames. Jogabilidade está relacionada com a mecânica do jogo, “tem a ver com a maneira como os personagens agem e reagem, seu tempo de resposta ao que o ambiente impõe a eles, o modo como interagem” (CYTTORAK, 2013). Por isso, empresto o termo para falar do jogo em dança, aquele em que bailarinas, dançarinos, participantes se colocam em “predisposição para atuar de acordo com o momento” como citado acima nas palavras de Dantas. Obviamente, já há métodos e

estratégias para viabilizar jogos cênicos, inclusive, consagrados por docentes e artistas da dança.

Para além da condução de um improviso por meio de tarefas, a inspiração para uma outra alternativa de procedimento de condução de jogos cênicos, nesta pesquisa, vem da década de 70. Nos Estados Unidos, em 1974, foi inventado o *Role Playing Game*, mais conhecido pela sigla RPG, que pode ser traduzido por “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens”. Esse estilo de jogo foi criado a partir de jogos de guerra e da literatura de John Ronald Reuel Tolkien (1892 - 1973), que ficou conhecido, especialmente, pelas obras *Senhor do Anéis* e *O Hobbit*.

O *Role Playing Game* é basicamente um jogo de criar e contar histórias. Segundo Gustavo César Marcondes, autor de *O Livro das Lendas: aventuras didáticas* (2004), esses jogos desenvolvem a expressão oral e corporal, já que, além de ter de falar continuamente suas ações, há a interpretação das personagens. O professor também vê o RPG como um incentivador da criatividade e da imaginação, visto que os jogadores e as jogadoras são autores e autoras de trechos ou de histórias inteiras. Dentro do contexto educacional, privilegia as ações em grupo, já que para vencer é preciso pensar em soluções coletivas e ainda pode abordar conteúdos disciplinares e interdisciplinares.

As histórias criadas e interpretadas no *Role Playing Game* são chamadas de aventuras. O narrador, chamado de mestre, conduz a partida descrevendo o ambiente, interpretando os personagens, amigos ou inimigos, que os jogadores encontrarão pelo caminho, organizando as ações e determinando os resultados das escolhas dos demais jogadores, quando não são usados dados. Antes de iniciar a aventura, cada jogador e cada jogadora cria seu personagem com base em quesitos tais como aparência física, perícias, talentos, falhas, poderes e efeitos colaterais, equipamentos, dentre outros atributos. Além disso, o jogo começa com cada participante apresentando resumidamente a história de vida de seu personagem: quem é, de onde veio, quais objetivos têm, o modo como vê o mundo, o que ama, o que teme, entre outras características.

Em suma, o RPG é um jogo de criação, no qual as ações do coletivo são privilegiadas para alcançar o objetivo final da aventura. Também é um jogo que permite improvisos, pois os participantes podem tomar decisões inesperadas e, por isso, também requer atenção.

Como o *Role Playing Game* é uma inspiração, nem todos os passos e itens dessa estrutura se fazem necessários em um “jogo de dança” ou em um “jogo de composição coreográfica”. Na adaptação para o jogo utilizei como base narrativa o texto literário infanto-juvenil de minha autoria intitulado *Cora decide dançar...*, o qual corresponderia à aventura no RPG. A figura do mestre, aquela pessoa que conduz o jogo, poderia ser o proponente do jogo em sala de aula, por exemplo, mas para minha atual pesquisa optei que essa função fosse da própria protagonista da narrativa. Assim, ela atua como condutora da aventura, mas também como jogadora.

Como material visual para o jogo, foram criadas cartas para apresentar as personagens. Nelas, além da imagem da personagem, há três itens previamente determinados para cada um deles, são eles: objeto, interesse e movimento (que sempre é um verbo de ação).



Figura 1: Carta da personagem Cora. Desenho da personagem de Suzana Witt e montagem da carta da autora.

A criação literária *Cora decide dançar...* apresenta a protagonista, Cora, que chega ao *Mundo da Palavra Dançada* e encontra os demais personagens que são (KLACEWICZ, 2016):

- personagens histórico-ficcionais: inspiradas em coreógrafos com contribuições artísticas já reconhecidas na História da Dança e em seus procedimentos para composição coreográfica.
- personagens reais-ficcionais: pessoas contemporâneas a mim com quem pude fazer aula, dançar, conversar e criar.
- personagens mágicas: com caráter fantástico e misterioso, que influenciam e auxiliam a protagonista em sua trajetória.

No roteiro de um RPG, estas personagens poderiam aparecer como aliadas ou inimigas, mas diferente de uma aventura “convencional” o intuito não é vencer, mas sim trilhar possibilidades coreográficas, então o encontro com essas personagens equivaleria às missões, às tarefas que fazem o jogo avançar. Assim como a protagonista, essas personagens também possuem cartas de apresentação.



Figura 2: Carta das personagens Can e Brisha. Desenho da personagem de Suzana Witt e montagem da carta da autora.

Quando introduzidas e apresentadas cada personagem, o primeiro momento é de explorar o movimento de cada uma, ou seja, no caso de Can, o movimento é torcer, então a “missão” é torcer-se. Não é necessário dar muitas indicações ou explicações para além de “o movimento é torcer”, pois a intenção é que cada participante explore suas possibilidades, no entanto, é possível observar o quanto há de influência a partir do compartilhamento do espaço durante o jogo e quem conduz o jogo pode introduzir sugestões para observarem ou trocarem partes do corpo. As regras do RPG de dança podem ser definidas em acordo com as jogadoras e os jogadores previamente ou durante o andamento da partida, como por exemplo, os momentos em que todos cumprem as missões/tarefas ou quando apenas alguns o farão.

Outro tipo de carta são as que contêm trechos da narrativa *Cora decide dançar...* e descrevem sequências de movimentos. Essas cartas podem ser interessantes quanto à interpretação de cada jogadora/jogador, pois assim como durante a leitura, conhecimentos de leitoras e de leitores precisam estar disponíveis (SILVA, 2009), nas cartas de sequência de movimento serão acessados os repertórios de movimento de cada participante e dependendo do preparo que se faz antes da realização do jogo ou durante as aulas ou ainda entre partidas haverá reverberações nas ações executadas.

“
ERGUEU OS BRAÇOS
COMO SE FOSSE
POSSÍVEL TOCAR NAS
FOLHAS DA ALTA ÁRVORE
MESMO SENTADA.
ESPICHA-SE... DESCEU
OS BRAÇOS COMO SE
FOSSE ABRAÇAR O
MUNDO, DOBROU OS
JOELHOS E SE ABRAÇOU.
CORA CARACOL!”

Figura 3: Carta-movimento

Uma das características de *Cora decide dançar...* é a narrativa descritiva, na qual é possível “visualizar” cenários e situações, mas ainda assim, mesmo que as cartas-movimento conduzam de forma mais diretiva a sequência por meio da narração de uma ação, o modo de imaginar e de executar o movimento permite variações entre jogadoras e jogadores. Além da interpretação, variações na movimentação também podem ser provocadas durante alguma etapa do jogo por meio das cartas de qualidade ou tempo, por exemplo. Estas cartas podem ser utilizadas como desafios entre participantes ou ainda serem introduzidas por meio da narrativa de quem conduz o jogo.



Figura 4: cartas de qualidade e tempo

Um último tipo de carta é possível ser acrescentada no RPG para mudar a dinâmica, que são as das personagens mágicas. Suas cartas são semelhantes às das demais personagens, porém suas características na história são diversas. São personagens que aparecem para fazer provocações ou ajudar na tomada de decisões, por isso seu uso pode variar conforme a escolha de quem conduz, dirige o jogo ou ainda da interpretação do papel dessas personagens na história.

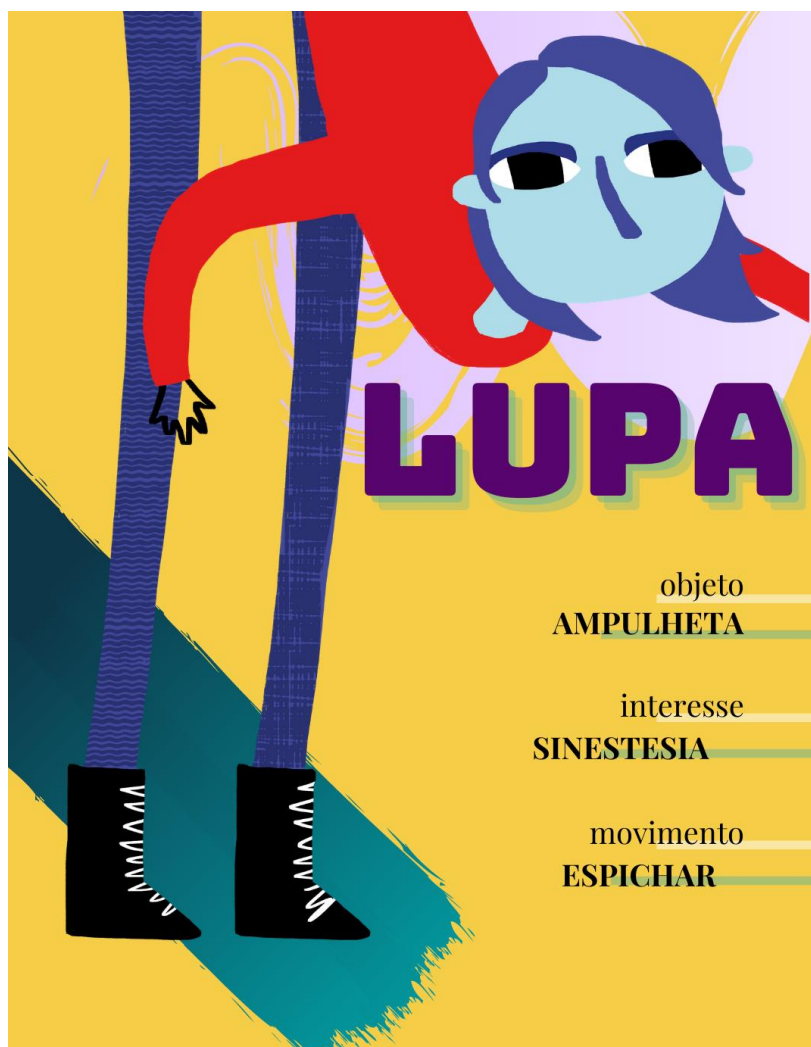


Figura 5: carta de personagem mágica

Retomando as cartas de personagens, há dois itens os quais ainda não mencionei na dinâmica do jogo: objeto e interesse. Estes elementos podem ser coringas no sentido de ampliar a jogabilidade da aventura de *Cora decide dançar...*, já que as interpretações estão abertas. Por exemplo, na carta da Lupa, como vimos acima, seu objeto é a ampulheta e quais são as simbologias dela? Como pode-se expandir seus significados ou ainda utilizá-los na criação em dança?

O mesmo ocorre com os interesses em espaço público de Brisha, em tecnologia de Can. Como poderiam as jogadoras e os jogadores acrescentarem dinâmicas, desafios, tarefas a partir deles? Esses são pontos que ficam em aberto, já que nesse estilo de jogo as ações coletivas ou individuais de quem participa, bem como sua criatividade são bem vindas.

Por fim, algo que é interessante quanto à autoria em jogos do estilo do RPG é a criação das personagens que compõem a aventura. As cartas de personagens aqui apresentadas podem ser guias para auxiliar a imaginação ou

estabelecer pontos em comum de partida, assim como nos RPG's convencionais há a ficha de personagem, na qual é descrita sua origem, suas habilidades, suas ferramentas e outros itens de acordo com o tipo de aventura que será jogada. Então antes mesmo de iniciar a partida, já se entra em um estado criativo. Este estado é conduzido pela apresentação do tipo de narrativa, descrição de características do cenário, por isso a leitura do texto ficcional pode ocorrer previamente por todos ou ainda se pode criar um modo de apresentação dela.

Em geral, uma partida de RPG é extensa e ocorre até a finalização da aventura, porém na proposta feita aqui não há um fim pré-estabelecido, por isso a dinâmica pode se estender por diversas aulas ou diversos encontros, pode ser contínua ou intercalada com estudos dos repertórios de movimento durante a partida ou como em uma JAM ir até quando há interesse em jogar.

Embora haja um texto literário e um roteiro de jogo já criados e imaginados, é possível que a narrativa seja continuada e dinâmicas diferentes de partida sejam pensadas. O objetivo da pesquisa é criar modos de promover a articulação entre as práticas de dança, práticas corporais, procedimentos coreográficos e o texto literário, mas jamais em dar apenas uma possibilidade disso ocorrer. As ideias apresentadas aqui são fruto da prática docente experienciada em determinados contextos, as criações são resultado das leituras e das danças realizadas ou apreciadas por mim, mas há diversas lacunas e espaços a serem preenchidos, aqui está apenas um ponto de partida.

Ana Carolina Klacewicz
UFRGS

acklacewicz@gmail.com

Licenciada em Letras e Dança pela UFRGS e especialista em Educação pelo IFSul. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação Artes Cênicas da UFRGS.

Leciona Literatura e Arte no Ensino Médio da rede estadual do RS e no Projeto Pequenices: Arte e Educação, além de ser contadora de histórias.

Orientadora Professora Luciana Paludo
UFRGS

lpaludo07@gmail.com

Graduada em DANÇA (Bacharelado e Licenciatura) pela PUC/PR e Fundação Teatro Guaíra (1990); Especialista em Linguagem e Comunicação - UNICRUZ (2003); Mestre em Artes Visuais UFRGS (2006); Doutora em Educação UFRGS (2015). É professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.

Referências:

CYTTORAK, Colossus de. **O que é “Jogabilidade”?** 2013. Disponível em: <https://iluminerds.com.br/o-que-e-jogabilidade/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999.

KLACEWICZ, Ana Carolina. **Cora decide dançar...: processo de elaboração de material [didático] para composição coreográfica**. 2016. 96 f. TCC (Graduação) - Curso de Dança, ESEFID, UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159538>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MARCONDES, Gustavo César. **O Livro das Lendas: aventuras didáticas**. São Paulo: Zouk, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

Rei de Bloco Afro em tempos pandêmicos (@B.C.O.A13) - virtuações afrorreferenciadas de Siry Brasil

Anderson dos Santos Santana (UFBA – Bolsa FAPESB)
Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA/UFBA - orientador)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Este artigo é parte dos estudos em desenvolvimento por meio da pesquisa de mestrado iniciada no ano de 2020 junto ao PPGDanca/UFBA, que tem por título: “NJÓ MBÉ: A dança dos reis dos blocos afros: visibilizando trajetórias e (re)existências de bixas pretas na luta antirracista em Salvador”, onde a ignição propositiva que a justifica, centra-se na intenção de (re) conhecer e visibilizar as trajetórias dos artistas da dança, negros LGBTQI+ presentes nos blocos afros de Salvador. Aqui analisamos o impacto e papel social da Cia. de dança B.C.O.A. (Balé Cultural Origem Africana) no bairro da Liberdade em Salvador-BA, trabalho desenvolvido pelo multiartista Siry Brasil, rei vitalício do bloco afro Muzenza do Reggae. São abordadas informações relacionadas às diversas produções, oficinas e ações artísticas realizadas pelo grupo ao longo de sua história, com destaque aos shows folclóricos que se tornaram o principal meio de manutenção do grupo. Abordaremos ainda aspectos ligados ao impacto da pandemia de COVID-19 no planejamento de atividades do grupo e as soluções encontradas por Siry Brasil na intenção de administrar a situação.

Palavras-chave: BLOCOS AFROS DE SALVADOR. PEDAGOGIA AFROQUEER. IMPACTO SOCIAL. ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Abstract: This article is part of the studies in progress through the master's research started in 2020 with PPGanca/UFBA, entitled: “NJÓ MBÉ: The dance of the kings of the Afro blocks: making visible the trajectories and (re)existence of black faggy in the anti-racist fight in Salvador”, where the propositional ignition that justifies it, focuses on the intention of (re)knowing and making visible the trajectories of dance artists, black LGBTQI+ present in the Afro blocks of Salvador. Here we analyze the impact and social role of Cia. de Dança B.C.O.A. (African Origin Cultural Ballet) in the Liberdade neighborhood in Salvador-BA, work developed by the multi-artist Siry Brasil, king for life of the afro block Muzenza do Reggae. Information related to the various productions, workshops and artistic actions carried out by the group throughout its history will be addressed, with emphasis on the folklore shows that have become the main means of maintenance of the group. We will also discuss aspects related to the impact of the COVID-19 pandemic in the planning of the group's activities and the solutions found by Siry Brasil in order to manage the situation.

Keywords: AFROS BLOCKS OF SALVADOR. AFROQUEER PEDAGOGY. SOCIAL IMPACT. NON FORMAL SPACES

1. Introdução

Uma marca cativa dos blocos afros de Salvador¹, enquanto instituições culturais e históricas, são os artistas que ocupam lugares e funções de destaque nesses contextos que também promovem criação estética e formação artística. Constatamos a relevância do legado histórico de cada uma dessas instituições dentro do contexto em que cada uma existe e foi fundada, trazendo consigo, de modo coimplicado, reflexões sobre o combate ao racismo, empoderamento e a valorização da estética negra em suas diversas interfaces possíveis e nesse arcabouço de símbolos que nos remetem a estes espaços.

Diante dessa realidade, propomos analisar o impacto social coletivo e o propósito artístico individual de uma companhia de dança ligada a um rei de bloco afro, com ênfase nas ações virtuais, problematizadas como Afrografias (MARTINS, 1997), realizadas a partir do ano de 2020 que ocorrem como reflexo da pandemia de COVID-19 que acabou culminando com a paralisação das atividades presenciais do grupo, impondo a necessidade de criação de estratégias e constantes reinvenções para sobrepor as limitações impostas pelo distanciamento social.

Serão trazidas ainda reflexões a respeito do legado e importância inquestionável de artistas da dança LGBTQI+ presentes nos blocos afros de Salvador como é o caso de Siry Brasil, como estratégia de contrapor os constantes apagamentos e situações de invisibilidade e ausência de reconhecimento que acabam sendo submetidos nessas instituições.

Uma evidência dessas figuras de destaque são os reis dos blocos afros. Na atualidade da cidade de Salvador, existem três blocos que trazem a presença masculina como destaque²: Malê Debalê, Os Negões e Muzenza. Os reis são, assim, responsáveis em representar o bloco inicialmente durante o carnaval e nos

¹ Em meio a um cenário de censura e repressões, o Ilê Aiyê teve a coragem de se autoafirmar negro: “Somos Crioulo doido, somos bem legal/Temos cabelo duro, somos Black Power”. E assim, abrir as portas para que outras entidades fossem formadas com objetivos semelhantes, ganhando reconhecimento internacional, como o Olodum. Hoje, as dezenas de blocos afro, oriundos de bairros populares como Liberdade, Engenho Velho da Federação, Itapuã, Engenho Velho de Brotas, Pirajá e Pelourinho, entre outros enfrentam ainda dificuldades para desfilar no carnaval soteropolitano e concorrer com as grandes estrelas do Axé Music. Entretanto, o próprio estilo musical que predomina no carnaval é herdeiro do samba reggae, ritmo que se tornou popular através do mestre Negoinho do Samba e que possui origem nas músicas afro. Além do carnaval, essas entidades atuam o ano inteiro, nas muitas atividades educativas e de formação profissional oferecidas para população de bairros periféricos e a realização de atos como a marcha da Liberdade, que acontece todos os anos, no dia nacional da consciência negra, 20 de novembro, em protesto contra a discriminação e o preconceito racial (Catálogo carnaval ouro negro, 2010)

² O bloco afro Malê Debalê anualmente faz a escolha do “Negro Malê” como é chamado o rei dessa agremiação, assim como o bloco afro Os Negões faz a escolha do “Negro Lindo” como é chamado a figura masculina que representa a instituição. Siry Brasil é o rei do bloco afro Muzenza do reggae

demais eventos que venham a acontecer durante o período de vigência do seu reinado. Geralmente, o reinado dura um ano ou menos, a depender da data do carnaval do ano seguinte. Diferente do Malê Debalê e os Negões que anualmente promovem eventos para escolha dos respectivos destaques do ano vigente, o Muzenza é um bloco que possui a particularidade de não realizar esse tipo de concurso (para escolha do rei especificamente) pelo fato de ter um rei vitalício ocupando essa função.

Trata-se do artista Siry Brasil, figura bastante reconhecida e respeitada, rei do bloco afro Muzenza, que atua há 22 anos como diretor, coreógrafo e figurinista da Cia de dança B.C.O.A (Balé Cultural Origens Africanas). Seu renome na cena artística de Salvador é tanto pelo seu belíssimo reinado à frente da instituição sociocarnavalesca, quanto pelo seu trabalho como figurinista e preparador de rainhas para os diversos concursos de beleza negra, principalmente as candidatas que almejam obter o título de rainha mais cobiçado do universo afro-baiano, o de deusa do ébano do bloco afro Ilê Aiyê, trabalho este que já lhe rendeu diversas vitórias no decorrer de sua carreira, tornando-o uma referência bastante requisitada e disputada por conta desse histórico de grandes êxitos alcançados por mulheres que estiveram sob sua tutela e consultoria.



Figura 1: Fotografia de parte da coleção de troféus de Siry Brasil Fonte: Acervo pessoal do artista

Outra frente de atuação desse multiartista soteropolitano, como ele mesmo se intitula, com todo o direito e propriedade, é a direção do B.C.O.A, ou seja,

o Balé Cultural Origens Africanas. Constatamos que a função de diretor artístico é a que mais lhe exige tempo por conta das inúmeras demandas estruturais para manutenção de uma companhia de dança, em atividade há mais de duas décadas (aproximadamente vinte e dois anos) e alocado, atualmente, no cronograma de aulas e cursos oferecidos pelo centro social urbano do bairro da Liberdade³. Nesse espaço, esta companhia oferece aulas de dança moderna, jazz e dança afro, direcionadas a jovens oriundos do próprio bairro da Liberdade e imediações.

Uma outra ramificação do B.C.O.A é o grupo de dança mágica Bahia, onde grande parte dos alunos é aproveitado no elenco. Refere-se a uma produção artística mais voltada a shows folclóricos e, também, para apresentações ligadas a cultura baiana em receptivos de hotéis no litoral norte da Bahia, o que se tornou a principal fonte de manutenção financeira do grupo.

2. Virtuações de um rei de bloco afro: Siry Brasil

A pandemia do novo corona vírus tem assolado o nosso país e o restante do mundo com um rastro imenso de destruição desde março de 2020. Somado a má gestão no Brasil, nos encontramos diante de uma crise sanitária e moral sem precedentes, onde no exato momento em que estou escrevendo este artigo, já perdemos mais de quinhentas mil pessoas⁴ (500.000 sonhos perdidos 500.000 saudades) para uma doença que inclusive já temos vacina, mas infelizmente ainda não está acessível em quantidade suficiente para toda a população com a ingerência e descaso do político irresponsável do Governo Federal.

Uma área que foi diretamente impactada por essa doença por conta da sua paralisação quase que total por conta do distanciamento e medidas sanitárias para impedir a disseminação do vírus, foi a cultura. Por mais que tenham surgido alguns editais oriundos de leis de emergencial cultural e o crescente número de lives na intenção de minimizar o estrago, sabemos que não é uma política totalmente inclusiva, pois nem todos os artistas tiveram acesso ou condições de concorrer em pé de igualdade com os demais.

³Centros Sociais Urbanos (CSU). *Oferecem atividades de lazer, cultura, inclusão digital, informação, formação e qualificação profissional, educação infantil, atenção a saúde e apoio a grupos de convivência, visando fomentar a organização e fortalecimento de vínculos nas comunidades. A SJDHDS possui nove unidades da capital e 22 duas no interior do estado. (Disponível em: <https://fbjs27.wixsite.com/csuliberdade/about1>)*

⁴Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

É neste contexto que Siry Brasil, rei do bloco afro Muzenza, além de diretor, trabalha também como coreógrafo e figurinista da Cia de dança B.C.O.A (Balé Cultural Origens Africanas). Por conta disso, este artista precisou se reinventar completamente na intenção de manter suas atividades artísticas. Para ele, o grupo é uma ferramenta que ele encontrou para desenvolver um trabalho social voltado a profissionalização em dança, transmitindo seus conhecimentos e experiência de arte/vida aos jovens que compõe o elenco, grande parcela LGBTQI+, oriundos de bairros periféricos, impedindo-os de serem alcançados pela marginalidade e violência: problemas que infelizmente estão presentes em nossa sociedade, jovens esses que o consideram como uma figura paterna e representativa.

Como as aulas da companhia precisaram ser suspensas por conta da necessidade do distanciamento social, a solução encontrada para de alguma forma manter viva a lembrança dos processos de criação que estavam em andamento, foi a adesão as aulas remotas, ainda que essa modalidade não atenda a demanda em sua totalidade, tornou-se a alternativa mais viável no momento.

Com isso eram passadas por Siry, sequências de movimentos, provocações e estímulos onde o elenco foi dividido em grupos que semanalmente em regime de revezamento, deste modo o grupo correspondente àquela semana apresentava o resultado do trabalho ao professor e aos seguidores da página do *Instagram* @BCOA13 que se tornou a principal plataforma de divulgação e interação do grupo para com o público.

Por conta dessas ações alternativas de seguimento e manutenção do grupo, ainda que de forma extremamente limitada, foi possível com muito esforço e cooperação do coletivo estreitar um novo trabalho coreográfico intitulado “Justiça: os olhos de Xangô”⁵ que foi apresentado no mês de abril de 2021 em um festival de dança da cidade de Valença-BA transmitido virtualmente. Segundo Siry Brasil com o valor recebido como cachê pela apresentação, foi possível ajudar alguns componentes do grupo que estavam enfrentando problemas financeiros por conta da escassez de trabalhos e apresentações durante esse período de pandemia.

⁵Justiça: os olhos de Xangô (2021) – Mostra a riqueza das danças e manifestações de matrizes africanas, não deixando se perder a ancestralidade dos nossos antepassados mesclando com a cont. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1DicYNupbnEbCxXLG9pnAOTvdgClgBan5/view?usp=sharing>



Figura 2: Folder virtual do espetáculo “Justiça os olhos de Xangô” (Acervo do artista)

Quem também tem ajudado bastante a cia. neste momento tão complicado e cheio de incertezas, com ajuda financeira e doação de donativos é a comunidade do Largo do Tamarineiro, bairro onde Siry Brasil reside e acompanha desde sempre o “sobe e desce”, correria de ensaios e apresentações e tem orgulho do ilustre morador, segundo ele é o que tem lhe dado forças pra continuar lutando, pois se sente abraçado e acolhido pela vizinhança que o respeita e valoriza bastante.

Quando perguntado sobre como ele enxergava o trabalho que ele desenvolve junto a esses jovens e pensando esse importante papel que ele exerce em suas vidas, Siry respondeu o seguinte:

Meu trabalho vai muito além de somente ser um rei de bloco afro que dá aula de dança. Não me vejo dizendo: pronto gente, dei minha aula e acabou, vão para as suas casas! Muito pelo contrário, quero estar junto, acompanhar, saber das dificuldades e ajudar no que for preciso e estiver no meu alcance. Estabelecer e fortalecer vínculos. (BRASIL, 2021, entrevista)

Recentemente com a retomada parcial de algumas atividades por conta do “afrouxamento” do lockdown e demais medidas restritivas decretadas pelo governo estadual e prefeitura de Salvador, por conta do percentual de redução de casos de infecção e mortes por COVID-19, tem sido permitida a realização de

alguns eventos pequenos e extremamente restritos, apresentações curtas em receptivos de hotéis.

Com isso, a companhia tem sido convidada a participar de alguns desses eventos, porém ainda com elenco estritamente reduzido, ensaios majoritariamente virtuais e reforço de todas as medidas preventivas necessárias pra impedir a circulação e disseminação do vírus. Nas palavras de Siry Brasil “*Desistir nunca, encarar sempre!*”.



Figura 3: Banner com imagem de Siry Brasil e parte do seu elenco de dançarinos ao fundo (Acervo pessoal do artista)

3. Discussão

As escolhas teóricas e argumentativas nos permitem realizar reflexões críticas sobre danças de estéticas negras, pensadas como dança/corpo de estética negra brasileira contemporânea, no sentido de refletir com o fazer dança como pensar e pesquisar suas *andanças epistemológicas* (ARRAIS, 2013). Acreditamos na ação cognitiva ancestral do corpo negro e LGBTQI+ enquanto projeto corporal emancipatório e reestruturador das representações de gênero e sexualidade de corpos negros na dança e na educação.

Nesse sentido, Santos (2018) contribui com o entendimento e fundamentação teórica deste diálogo quando nos traz a proposta de uma dança desobediente afrocentrada e afroqueer como possibilidade artística, pedagógica e metodológica. Corroborando com esta compreensão, Gomes de Oliveira nos aponta que:

Então, o gueto se torna um lugar com regras próprias de funcionamento onde o poder é questionado e a lógica da censura enfraquece. O que não é permitido torna-se lícito, o que não pode ser dito é exposto e o sexo e as sexualidades negadas passam a existir. As vezes a lógica da censura é desafiada com a intenção de reforçar seus princípios. Ao se dizer algo que deveria ser evitado, propõe-se o controle de determinados corpos e de determinadas sexualidades. O discurso reforça o binarismo entre o lícito e o ilícito entre o proibido e o permitido (GOMES DE OLIVEIRA, 2020. p.142)

Gomes de Oliveira (2020) nos traz ainda provocações acerca dos avanços na luta por direitos civis de pessoas historicamente marginalizadas e as contradições que acabam por excluir dessas pautas as reivindicações ligadas a gênero e sexualidades. Martins (1997) apresenta o conceito de Afrografias, que apontam uma compreensão das práticas ligadas ao corpo negro como um processo permeado pela transmissão de saberes ancestrais que independem de um registro escrito, pois esta grafia está circunscrita no corpo através dos seus saberes, fazeres e dizeres. Já no debate sobre racismo cotidiano, Kilomba (2019) nos leva a pensar a pesquisa centrada nos sujeitos como método que busca examinar as experiências, autopercepções e negociações de identidade descritas pelo sujeito e pela perspectiva do sujeito.

Neste sentido, as questões presentes nesse texto são trazidas e defendidas como pautas urgentes a serem discutidas no intuito de que sejam demarcados e legitimados o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) de pessoas silenciadas, cotidiana e historicamente, em função de padrões estéticos e de gênero impostos. Em geral, o padrão é um corpo branco, heteronormativo, machista e patriarcal (SANTOS, 2017).

Quando tiramos da invisibilidade a vozes nas produções intelectuais e artísticas de corpos negros LGBTQI+, provocamos não apenas uma cisão entre as narrativas dominantes legitimadas na história do Brasil, mas sinalizamos a urgência em demarcar e fazer conhecida a existência de saberes negros na dança como lugares de existências e falas plurais (SANTOS 2018). Com isso, tais pautas tornam-

se cruciais para evidenciarmos a produção e atuação do “ativismo negro” (NJERI, 2019; CARNEIRO, 2018) e sua perspectiva de gênero, classe e sexualidade.

Esse ativismo promoveu, ao longo do tempo, insurgências como construção de outras narrativas contra este modelo dominante de classe e identidade de gênero em nossa sociedade, com reflexos nos corpos e ambientes da/de dança. Nóbrega (2017) ao analisar as contradições presentes no contexto dos blocos afros de Salvador, aponta que apesar de se colocarem no campo de luta antirracista, suas práticas apresentam incoerências ao praticarem ações sexistas, machistas e homofóbicas. Ambiente onde os corpos ocupam papéis bem definidos, masculinos e femininos, nas práticas artísticas e administrativas e artísticas.

4. Reflexões parciais

Os questionamentos e pautas trazidas aqui objetivam fortalecer uma compreensão da existência artística e pertinência histórica dos corpos dissidentes em seus legados engenhados na experiência dos e com os blocos afros da cidade de Salvador. Artistas da dança como Siry Brasil ocupam funções relevantes nesses espaços não-formais, mas, contraditoriamente, há certos impedimentos e até silenciamentos para que sejam compreendidos enquanto sujeitos epistêmicos, no sentido de uma convergência com as subjetividades desses artistas e suas interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade e classe.

Nesse âmbito, torna-se urgente discutir o fazer de artistas negros LGBTQI+ como práticas sensíveis de corpo e movimento considerando os contextos pedagógicos múltiplos que atuam nos espaços educacionais não-formais como uma companhia afrorreferenciada, no âmbito das questões que transitam entre tradição e contemporaneidade que atravessam os blocos afros e suas ações/atuações.

Anexos: Imagens de apresentações e ensaios de Siry Brasil e do B.C.O.A



Figura 4: Siry Brasil dançando em apresentação com o bloco afro Muzenza do Reggae. Foto: Acervo do Mário Sérgio Fotografia



Figura 5: Encerramento da aula de dança afro da Cia. B.C.O.A no CSU Liberdade. Foto: Arquivo pessoal de Anderson Santana (2019).



Figura 6: Cartaz de divulgação das oficinas de dança oferecidas à comunidade por Siry Brasil e B.C.O.A Foto: Perfil do @BCOA13 no Instagram.



Figura 7: Ensaio no CSU Liberdade com parte do elenco do B.C.O.A. Foto: Arquivo Pessoal de Siry Brasil.



Figura 8: Siry Brasil e parte do elenco do B.C.O.A. Foto: Arquivo pessoal do artista, disponível no Instagram @BCOA13.

Autor: Anderson dos Santos Santana
PPGDANCA-UFBA

E-mail: anderson.dance@outlook.com

Bacharel Interdisciplinar em Saúde (IHAC-UFBA 2015). Licenciado (2020)
Especialista (2019) e mestrando em Dança (PPGDANCA/Escola de Dança da
UFBA). Bolsista da Fundação de amparo à pesquisa do estado da Bahia-FAPESB.

Orientador/coautor: Joubert de Albuquerque Arrais
IISCA/UFCA; PPGDanca/UFBA

E-mail: joubert.arrais@ufca.edu.br

Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Dança
(PPGDanca/UFBA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Cariri
(IISCA/UFCA - campus Juazeiro do Norte). Doutor em Comunicação e Semiótica
(PUC/SP). Mestre em Dança (PPGDanca/UFBA). Bacharel em Comunicação
Social/Jornalismo (UFC). Formação artística interdisciplinar e estágios de criação em
dança pelo centro em movimento (c.e.m/Lisboa). Escreve no <enquantodancas.net>.

Referências:

ARRAIS, Joubert de Albuquerque. Quando fazer é pensar e pesquisar: andanças epistemológicas. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**. v. 2, n. 1, ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/8301>>. Acesso em: 11 Abr. 2021.

BRASIL, Siry. Abertura do Ano Letivo CECR Escola Parque. **Vídeo 01**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uc0oD-5TiCo>

BRASIL, Siry. Aula: B.C.O.A. 09/2019. **Vídeo 02**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=iupCCI_0Dys.

BRASIL, Siry. Apresentação: VI Encontro Nacional de Noivas Juninas 11/2020. **Vídeo 3**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7ucRe1gj86M>

BRASIL, Siry. Grupo BCOA concentração do Fuzuê 2019. **Vídeo 4.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DE-hEZlrowk>.

BRASIL, Siry. Aula: Movimentações dos Orixás (2). **Vídeo 5.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X3TW7IDZtBw>

BRASIL, Siry. Apresentação: Ação Global 19/05/2011. **Vídeo 6.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=soYpwBsuZR4>

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **CADERNO CRH.** Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-no-brasil-novos-e-velhos-desafios-por-sueli-carneiro/>. Acesso em 01/04/2018.

CORONAVÍRUS BRASIL. Painel Geral dos Casos de Covid. **Ministério da Saúde.** Governo Federal do Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2021 às 13:27 Hs

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** N. 31. mai-out./2019, p. 4-17.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem ao centro, nem à margem!** Corpos que escapam às normas de raça e de gênero. 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020.

RENGEL, Lenira Peral; SANTOS, Jadiel Ferreira. **Pelo ensino de uma dança desobediente:** reinventar o homo aestheticus em metáforas ativistas negras. Anais do V Encontro Científico da ANDA. Natal: ANDA, 2017. p. 330-349.

SANTOS, Jadiel Ferreira. **ÒKÒTÒ:** dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em Dança no Ensino Superior sob os estudos das relações étnico-raciais brasileiras / Jadiel Ferreira Santos. Salvador, 2018.

SECRETARIA de Cultura do Estado da Bahia. Assessoria de Comunicação. **Catalogo Carnaval Ouro Negro.**/Assessoria de Comunicação. - Salvador: FPC, 2010. 220p.:il..

Grafias Moventes: processos de criação em dança a partir do cuidado

André Meyer (PPGDan-UFRJ)
Ana Célia de Sá Earp(LICRID/CDC-UFRJ)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre processos de criação em dança a partir de uma poética do movimento em torno do tema casa-corpo-habitação desenvolvida pelos intérpretes-criadores da Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ (CDC-UFRJ) no contexto do distanciamento físico presencial imposto pela epidemia do novo Coronavírus. Detalhamos os principais aspectos que desencadearam a exploração criativa do movimento através de exercícios respiratórios, automassagens, meditações, visualizações criativas, exploração de objetos, montagem de instalações, oralidades e escritas automáticas; como fruto de um fazer essencial de cuidado. Lançamos mão de protocolos de pesquisa em dança gerados a partir da Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp interligados com propostas advindas do Raja Yoga e Mindfulness; que alicerçaram polifonicamente nossos percursos dançantes e possibilitaram a criação da videoarte “Grafias Moventes” que foi premiada no Edital RespiArte – Categoria Artes Integradas/FUNARTE 2020.

Palavras-chave: DANÇA. PROCESSOS DE CRIAÇÃO. VIDEOARTE. CUIDADO.

Abstract: This work aims to reflect upon creative processes developed by UFRJ Contemporary Dance Company (CDC-UFRJ) in the context of the physical distance imposed by the new Coronavirus epidemic. We detailed movement themes that involved the creative exploration of movement in breathing exercises, self-massage, meditations, exploration of objects, installations, creative visualizations and automatic writing, as a result of an essential caring practice. We make use of research protocols in dance generated from the Helenita Sá Earp Principles and Open Connections in Dance Theory (Dance Fundamentals), interconnected with proposals arising from Raja Yoga and Mindfulness; that polyphonically supported our dancing pathways and enabled the creation of the video art “Grafias Moventes”, which was awarded in the RespiArte Notice – Integrated Arts Category/FUNARTE 2020.

Keywords: DANCE. CREATIVE PROCESSES. VIDEO ART. CARING.

Considerações iniciais

Este artigo busca refletir sobre processos de criação em dança a partir da poética casa-corpo-habitação desenvolvidos pelos integrantes da Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ envolvidos na pesquisa e produção da videoarte “Grafias Moventes”.

A ideia foi de pensar uma dança que pode nascer a cada instante em nosso ser dançante e assim se derramar em nossas práticas como fruto de um fazer originário e essencial de cuidado.

Lançamos mão de protocolos de pesquisa gerados a partir da Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp (Fundamentos da Dança), interligadas a reflexões advindas do Raja Yoga e Mindfulness, que vem sendo o foco de nosso trabalho e compuseram polifonicamente nossos percursos dançantes.

“Grafias Moventes” é uma obra que une fotografia, pintura, dança, indumentária e alimento numa trama que nos conecta a tudo e todos. Com esta vibração, as imagens buscam evocar uma dimensão de cuidado, justamente neste momento de pandemia, onde somos chamados a realizar mudanças. É—nesta perspectiva a obra integra várias dimensões do habitar poético do corpo em movimento, num mosaico plástico, visual e sonoro.

Contudo, antes de descrever os temas de movimento, as metodologias utilizadas e os resultados estéticos alcançados; vamos refletir sobre o que é cuidado e como podemos encaminhar nossas práticas em dança a partir desta dimensão. Este caminho aponta para o sentido de nossas buscas artísticas e que possibilitaram a construção de “Grafias Moventes”.

Dança como cuidado

Em seu livro Saber Cuidar, Leonardo Boff (2007) tece uma reflexão sobre a dimensão ontológica-existencial do cuidado como a condição essencial de Ser do ser humano. Mas para que possamos compreender como em muitas ocasiões nos afastamos desta dimensão, temos que tentar compreender como o ser humano busca dar sentido sobre sua caminhada no mundo, construindo narrativas de si mesmo e de tudo que o rodeia.

Atualmente, estamos diante de situações limítrofes que colocam em risco a vida no planeta e que vem suscitando uma urgente mudança de perspectiva nas mais variadas esferas do conhecimento. Perspectivas que possibilitem reestabelecer uma nova e fraterna aliança do ser humano com a natureza e com seu próximo.

Neste sentido a Declaração de Veneza¹ aponta para um diálogo entre tradições espirituais, epistemologias e práticas artísticas quando diz:

O conhecimento científico, devido a seu próprio movimento interno, chegou aos limites em que pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Neste sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição, constatamos não sua oposição, mas sua complementaridade. O encontro inesperado e enriquecedor entre a ciência e as diferentes tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova visão da humanidade, até mesmo num novo racionalismo, que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica. Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos ao mesmo tempo a urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências "exatas", as ciências "humanas", a arte e a tradição. Pode-se dizer que este enfoque transdisciplinar está inscrito em nosso próprio cérebro, pela interação dinâmica entre seus dois hemisférios. O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem, poderia assim nos aproximar mais do real e nos permitir enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época." (1986, p. 1)

Neste contexto, a partir da física quântica, da biologia, da termodinâmica, da psicologia profunda, da psicologia transpessoal e da ecologia; emergiu uma concepção de realidade como sendo uma rede complexíssima de campos energéticos e mórficos, como sendo uma espécie de dança cósmica ou teia de origem interdependente.²

Esta perspectiva implica em pensar holisticamente. Ver que a totalidade não resulta da soma de partes, aqui mas sim da interdependência orgânica de todos os elementos. Com isso se ultrapassa o dualismo e concepções mecanicistas do corpo e do movimento.

Holismo significa ver o Todo nas partes e as partes no Todo, de tal forma que nos deparamos sempre com este imbricamento, como uma expressão deste princípio de Unidade na Diversidade e Diversidade na Unidade. Nos permite ver em diferentes níveis de manifestação da realidade sínteses que se organizam, integram, conectam e diversificam as relações entre as partes e estas em um campo cada vez mais vasto, amplo, integral.

Gradativamente emerge um novo paradigma de re-encantamento e como ele uma nova maneira de agir em nossas fazeres profissionais em dança.

¹Comunicado final do Colóquio "A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento", organizado pela UNESCO, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini (Veneza, 3 a 7 de março de 1986). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000685/068502por.pdf>> Acesso em 07 de julho de 2021.

² Cf. em HARLAND, Maddy; KEEPIN, William. A Canção da Terra: uma visão de mundo científica e espiritual. São Paulo: Roça Nova, 2016.

E isto nos leva para uma ética que permita cuidar e fazer o nosso movimento como uma expressão de valores, atitudes e comportamentos práticos consoante às várias tradições culturais e espirituais e desta forma nos conectarmos com a sabedoria dos povos e aprendermos uns com os outros.

Este encontro com nossa natureza essencial nos permite superar a angústia imobilizadora que muitas vezes nos impede de agir em benefício dos seres.

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. A atitude é uma fonte, gera muitos atos que expressam a atitude de fundo. (...) Martin Heidegger (1889-1976), em seu famoso Ser e tempo: 'Do ponto de vista existencial, o cuidado se acha *a priori*, antes de toda atitude e situação do ser humano, o que sempre significa dizer que ele se acha em toda atitude e situação de fato'. Quer dizer, o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada. (2007, p. 25)

Sem o cuidado não conseguimos captar o sentido da vida. Podemos nos mover no sentido da cosmogenese, isto é, no sentido da evolução ou podemos ir no sentido contrário, da involução.³ Embora possamos nos alinear, levando a vida de um modo inautêntico, ainda assim, jamais podemos deixar de ser aquilo que somos em última instância. Quando a consciência se transforma em ato de comunhão com cada expressão de ser, o universo chega a si mesmo e se realiza plenamente em nós. Esse ponto essencial e originário se liga, ao nosso ver, como a dimensão mais sensível, poética, potente e plena da dança. Portanto se liga a uma maneira própria da dança estruturar-se, dar-se a conhecer e fazer-se. O cuidado entra na natureza e na constituição do movimento humano.

Helenita Sá Earp fala de uma dimensão de integração no movimento que se relaciona com o cuidado do e pelo movimento, que fica expressa na sua frase "Dança é a capacidade do ser humano de transformar qualquer movimento do corpo em arte". (1975) O ser humano é esta infinitude na corporeidade. A corporeidade tem que ser receptiva de onde ela vem, da infinitude. Então o que é o habitar?

É a intuição na forma a todo momento. Habitamos sendo a corporeidade ilimitada no fluxo que se revela no devir transformador do movimento em

³ Ver a introdução do livro Textos Budistas e Zen-budistas de Ricardo M. Gonçalves, publicado em 1976 pela editora Cultrix de São Paulo.

uma corporeidade aberta. O que é habitar? Quando se cria, quando nos despadronizamos. Assim, podemos pensar que habitar é viver no espaço do nosso potencial criador. Uma vez que cada um de nós tem a capacidade de criar e recriar nossas expressões no mundo, nos conectamos com a fonte da criação, a Potência, o Amor; e assim, podemos transformar nossa experiências em inúmeras formas de acolhimento que nos une aos laços inquebrantáveis da verdadeira afetividade. Nos braços do amor-amado-amante as mãos se unem, os olhares se interpenetram e a escuta se torna longe o suficiente para repercutir a canção da vida. (EARP, 1980)⁴

Criar é optar por um caminho para a realização e liberdade. Deixar de criar é se desrealizar e condicionar. Ficamos fragmentados e podemos viver um projeto contra o sentido do universo. Feliz ou miserável, eis a questão central que Rumi expressou nos seguintes versos:

Vem, lhe direi em segredo aonde leva esta dança. Vê como as partículas do ar e os grãos de areia do deserto giram desorientados. Cada átomo, feliz ou miserável, gira apaixonado em torno do sol. (2013, p. 16).

Diante deste paradoxo, que dança é esta que pode potencializar a bem aventurança? Que dança é esta que potencializa o surgimento de ondas mentais de felicidade? É neste sentido que passaremos a encaminhar um conjunto de valores e práticas que possam apontar para isto e que nos leve por consequência para resultados artísticos mais sensíveis.

Dançando com a luz

No final de seu “Torso Arcaico de Apolo”, Rilke nos diz “Força é mudares de vida”⁵. Mas do que nunca, nas situações limítrofes do ser humano – doença e possibilidade da morte – batendo a nossa porta com a pandemia do novo Coronavírus, esta frase cintila com jorro profético. De repente, de uma hora para outra, tudo mudou com a COVID-19. Sem mesmo saber como, todos nós tivemos que mudar de vida. Cada um ao seu modo, foi e está sendo chamado a descobrir e redescobrir como seguir adiante. Fomos lançados a imergir na busca daquele lugar forte em nós para mudar de vida e ir.

No poema, Rilke fala “pois ali, ponto não há não que te mires”, nos remetendo a ver. Ver o que? Um ponto em algum lugar espalhado pela escultura corroída, que emana e brilha em cada cintilação da pedra como um ponto de luz

⁴ Conversa pessoal com Helenita Sá Earp sobre a integração no movimento, quando a coreografia “Natura” foi montada.

⁵ Ver em: <<https://oindividuo.com/2007/05/13/torso-arcaico-de-apollo/>> Acesso em 09 de julho de 2021.

originário? Que mirada é esta espalhada⁶ na pedra que nos vê? Seria um brilho que nasce do encontro da luz do nosso olho com a luz que emana da pedra? Ou seria um ponto originário que brilha em tudo, deixando-se escapar da opacidade à transparência pelo olhar do poeta, saindo da inerte pedra para a luminosidade dinâmica da vida? Talvez nunca saibamos ao certo que luz é esta que Rilke vê naquele “ali” no “Torso Arcaico de Apolo”, se a luz do sol ou a luz da sua própria alma poetante. A natureza da luz sempre fascinou os seres humanos.

Agripina Encarnación Alvarez Ferreira no Dicionário de Imagens, Símbolos, Mitos - Termos e Conceitos Bachelardianos, nos fala que:

A luz tem uma dupla fonte. Vem do mundo celestial para iluminar e fazer resplandecer todas as coisas e da ‘alma iluminante’ do ser humano quando purificado e liberto das impurezas que obscurecem o seu ser. (2008, p. 118)

Então podemos dizer que há uma luz que vem de fora das estrelas e uma luz que vem de dentro do nosso ser. Aqui surge um paradoxo. Existe uma luz material e outra numênica? São duas realidades distintas ou aspectos de uma mesma realidade?

Robert Grosseteste (...) teorizou a luz como uma substancia originária e irreduzível, que tem algo de matéria sutilíssima (nós diríamos corpúsculo) e algo de espírito (onda eletromagnética) e que entre na composição de todos os corpos. Cada corpo carrega luz dentro de si. Por isso são radiantes os seres inteligentes que ostentam a luz na mente e o calor no coração. As duas perspectivas – onda e partícula – permitem uma compreensão mais completa da luz. Fato conhecido pela Teoria da Relatividade de Einstein, onde toda matéria é energia condensada. Tal compreensão não suprime o caráter misterioso da realidade, especialmente da luz. Com a descoberta que todos os sistemas biológicos emitem biofótons e que a sede desta emanção de bioluz deriva do DNA, está luz se encontra no coração íntimo da vida (...) sempre houve na humanidade essa percepção de que no ser humano há irradiação de luz. Chamavam-na de “aura”, “mana” (asiáticos), “prana” (yogis), “shì” (chineses), “axé” (tradições afro-ameríndias), chama interior (místicos de todas as tradições) (BOFF, 2010, p.).

E porque evocamos a luz logo no início de nossas reflexões sobre a dança como um modo especial de cuidado? Este exame materiológico da luz, como nos lembra Frei Beto (2009) abre-se uma reconciliação profunda entre matéria e espírito. A partir daí, instauramos um caminho para a dança hoje.

Nesta linha de raciocínio, no livro “Felicidade: práticas essenciais para uma consciência plena” Thich Naht Hanh (2013), monge budista que foi indicado por

⁶ Surge uma questão “a palavra apolíneo, deriva do grego, onde a significa negação e *pollos*, múltiplos. Daí a – *pollos* = único, então, apolíneo seria a negação do múltiplo, por extensão *apollaplásios* – sem multiplicidade.” Rilke nos mostra o contrário, uma multiplicidade de miradas.

Martin Luther King ao Prêmio Nobel da Paz de 1966, fala sobre a importância da respiração:

Em nossa vida cotidiana nós respiramos, mas nós esquecemos que estamos respirando. O fundamento de toda prática da consciência plena é trazer nossa atenção para a inspiração e a expiração. Isso é chamado de consciência plena da respiração ou respirar conscientemente. Esta prática é muito simples, mas seu efeito pode ser enorme. Em nossa vida diária, embora nosso corpo esteja em um lugar, a nossa mente frequentemente está em outro. Prestar atenção a nossa respiração traz nossa mente de volta ao nosso corpo. De repente ficamos ali, totalmente presentes no aqui e no agora. (p.195)

E segue:

Toda casa deveria ter um quarto chamado “O quarto de respirar”, ou pelo menos o canto de um quarto reservado para este propósito. Neste lugar nós podemos colocar uma mesinha baixa com uma flor, um sininho e almofadas suficientes para todos da família se sentarem. Quando nos sentirmos inquietos, tristes ou furiosos, podemos entrar neste quarto, fechar a porta, sentar, convidar o sino a soar e respirar conscientemente. Depois de 10 a 15 minutos respirando desta forma, começamos a nos sentir melhor. (p. 194)

2. Cuidando de nossa dança para por ela ser cuidado

Neste momento vamos refletir sobre uma série de práticas em dança encaminhadas nas perspectivas até aqui desenvolvidas. Todo o caminho traçado e que culminou na produção da videoarte “Grafias Moventes” se deu através de um acúmulo de experiências participatórias em laboratórios de pesquisa da corporeidade e suas interfaces com diferentes linguagens artísticas a partir da investigação poética do espaço na dança como forma de arte contemporânea.

Os temas envolviam a exploração criativa do movimento com exercícios respiratórios, automassagens, meditações, exploração de objetos, montagem de instalações, visualizações criativas e escritas automáticas.

Todas as práticas foram fruto de um fazer originário e essencial de cuidado apoiadas na Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp (Fundamentos da Dança) em diálogo com propostas presentes no Yoga e Mindfulness. Este conjunto de práticas formativas foram agrupados em quatro módulos e desdobrados em sub itens descritos a seguir:

a) Módulo I: Respiração, Movimento e Visualização Criativa - Envolvia a exploração de diferentes tipos de respiração.⁷ Respiração em diferentes bases. Respiração e meditação. Visualização de pontos, linhas e eixos dentro e fora do corpo. Visualização de pontos de luz e linhas que funcionavam como caminho para o movimento de convergência e divergência entre as partes, das partes e do corpo como um todo no espaço, com variações das contrações em diferentes velocidades e durações temporais. Meditações com visualização imaginativa da luz. Meditações em movimento com olhos fechados e abertos. Tudo isto levava a produção de escritas automáticas originadas a partir das noções, imagens e motivadores afetivos gerados pelas práticas de movimento e que podiam se tornar em novos *élans* indutores para a ampliação de novas investigações sensíveis-expressivas do movimento.

b) Módulo II: Movimento, Percepção e Imaginação de Referenciais Espaciais - Enfocava a percepção sensorial e imaginária de referenciais espaciais nos movimentos das partes do corpo. Visualização criativa de pontos de luz no corpo e de linhas imaginárias luminosas que representavam eixos que nos conectavam ao espaço. Estudo segmentar a partir dos referenciais espaciais com simbologias originadas pelas noções de eixo, sentido e direção nos tempos lentíssimo, lento, moderado, rápido e rapidíssimo. Do fraquíssimo ao fortíssimo. Frente, trás, cima, baixo, lados e combinações. Em diferentes durações. Relações com locomoções no espaço. Movimentos das partes, respiração e oralidades. Criação de sons, sílabas e palavras a partir de sentimentos ligados ao Tempo. Escritas automáticas com temas sobre partes do corpo e durações temporais.

c) Módulo III: Trajetórias, Percursos e Passeios no Espaço - Neste módulo iniciamos os “passeios interativos” que consistiam na criação de circuitos espaciais em diferentes andamentos e distribuições rítmicas no espaço com e sem uso de objetos. Esses circuitos dinâmicos-temporais aconteciam em diferentes locais da casa ou em um cômodo da casa e eram realizados sem exploração de objetos. Com isto estabelecia-se um estudo de trajetórias em diferentes locais da casa ou em um cômodo da casa, com uso do movimento potencial em diferentes bases. Para ampliar a diversificação do movimento, optamos por enfatizar alternâncias de formas

⁷ Com foco na prática e recriação de pranayamas do Raja Yoga (respiração total com e sem retenção do ar), Yoga Tibetana (respiração dos nove sopros) e meditações baseadas na percepção sutil da gravidade e dos eixos corporais.

abertas e fechadas; convergentes e divergentes; relaxadas e ou em diferentes tensões; com uso de variações de direção, sentidos e níveis. Também exploramos paradas em diferentes locais a partir de diferentes velocidades e ritmos. Escritas automáticas com temas gerados sobre os “passeios interativos” que expressassem as ressonâncias vivenciadas no espaço.

d) Módulo IV: Corpo, Objeto, Casa e Habitação - Neste módulo aprofundamos os “passeios coreográficos” com uso de objetos. Relação com variações de andamento, ritmos, intensidades e posicionamentos. Relação com Famílias da Dança. Relação com diferentes bases de sustentação. Contatos e apoios em objetos móveis e fixos em suas ressonâncias físicas e simbólicas com uso de diferentes utensílios e em diferentes locais da casa. Exploração de espaços vazios de objetos cotidianos. Relações com movimentos das partes. Estabelecimento de diferentes velocidades e ritmos com objetos. Circuitos coreográficos com objetos. Corpo, objeto e escrita automática.

Este conjunto de eixos norteadores guiavam os estudos do movimento e estruturavam as improvisações. Uma série de perguntas ou fragmentos de poesias eram colocadas como estratégia para intensificar o mergulho no processo criativo, como por exemplo: Como o movimento nesta casa está se dando? Como estão nossos pensamentos e emoções ao longo do dia em cada lugar de nossa casa? Como isto repercute em nossa dança?

3. Processos de criação em videoarte

A partir de março de 2020, a CDC-UFRJ foi reestruturada em Grupos de Trabalho (GTs) e Seminários Gerais de Pesquisa em Artes. Estas linhas de ação possuíam autonomia e articulação, e se organizavam em horários de trabalho diferentes. Isto permitiu a ampliação da produção coreográfica (mediada pela videodança, fotografia e videoarte) da CDC-UFRJ e sua participação em diversos eventos virtuais em 2020.

Foram criados seis (06) Grupos de Trabalho da CDC-UFRJ na Quarentena: 1) GT Dança, Casa e Habitação - composto por Aruam Galileu, Lucas Castanheira, Moisés Pepe, Dário Aragão, Sendy Blanc, Rayanne Abreu, Th Vieira, Vitória Albuquerque, Taciana Moreira e Yasmim Moreira. 2) GT Áudio Visual e Fotografia - composto por Nádia Oliveira, Gabriel Nascimento, Lili Anjos e Alexander

Moreira. 3) GT Artes Plásticas e Dança – composto por Rhaiza Ciricola, Lili Anjos, Thainá Araújo, Rafael Viegas, Vitória Albuquerque e Ananda Earp Meyer. 4) GT Composição Musical – composto por Raphael Horsth. 5) GT Programação Visual e Redes Sociais- composto por Isabel Schimiti e Taciana Moreira. 6) GT Natureza e Dança – composto por Thaísa Faustino, Yasmin Moreira e Ananda Earp Meyer.

A pesquisa pesquisa coreográfica se desenvolveu através da realização de módulos experimentais centrados nos seguintes temas: a) respiração, meditação, movimento e visualização criativa; b) percepção e imaginação dos referenciais espaciais; c) trajetórias, percursos e passeios coreográficos no espaço da casa; c) objeto, casa e habitação.

A partir destas e outras noções, os intérpretes de dança, montaram suas coreografias, utilizando figurinos e pinturas (Figura 1) idealizadas em conjunto com outros participantes da Companhia, adensando assim, as imagéticas dos GTs envolvidos durante a montagem final das cenas.

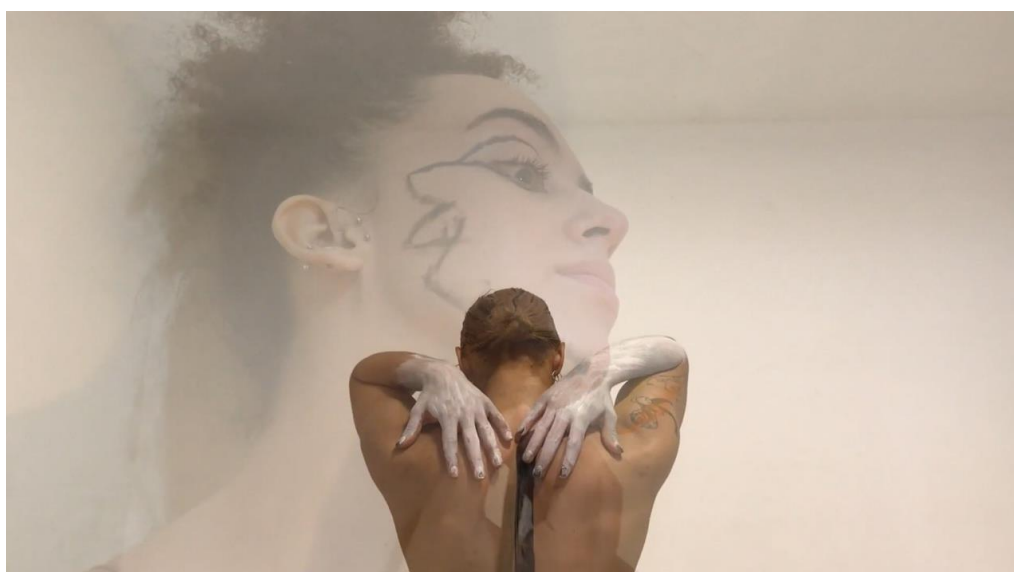


Figura 1: Diálogos entre pintura corporal e dança.

“Grafias Moventes” foi resultado do entrelaçamento desses Grupos de Trabalho (GTs). Os temas de pesquisa em dança, fotografia, figurino, pintura, desenho e caracterização facial; aconteceram de modo integrado e dialogavam entre si, aprofundando suas descobertas e processos criativos em suas respectivas *expertises*.

O GT Áudio Visual e Fotografia, teve como temática principal registrar cenas do cotidiano na quarentena. Trabalharam com diferentes conceitos e técnicas

de produção da imagem fotográfica, como por exemplo, o contraluz e o uso de sobreposições.

Ao explorar essas ferramentas, foram criados repertórios que envolviam os indivíduos no lar e a ressignificação de ações cotidianas, como tomar café, por exemplo, que passou a ser um lugar de afeto. Foi dada uma ênfase na captura de sorrisos singelos e olhares despretensiosos de animais de estimação. (Figura 2) Estes pequenos detalhes presentes na obra em tela, evocaram sentimentos que encontramos junto à animais de estimação, como as imagens das diferentes expressões de gatos de vários integrantes da Companhia.



Figura 2: Sobre posição de imagens a partir do olhar do gato.

Foi construída uma ligação imagética do espaço da casa com a vida externa. Através das janelas, (Figura 3) explorou-se também todo um jogo de luz, que adentrava e desenhava o espaço interior da casa.

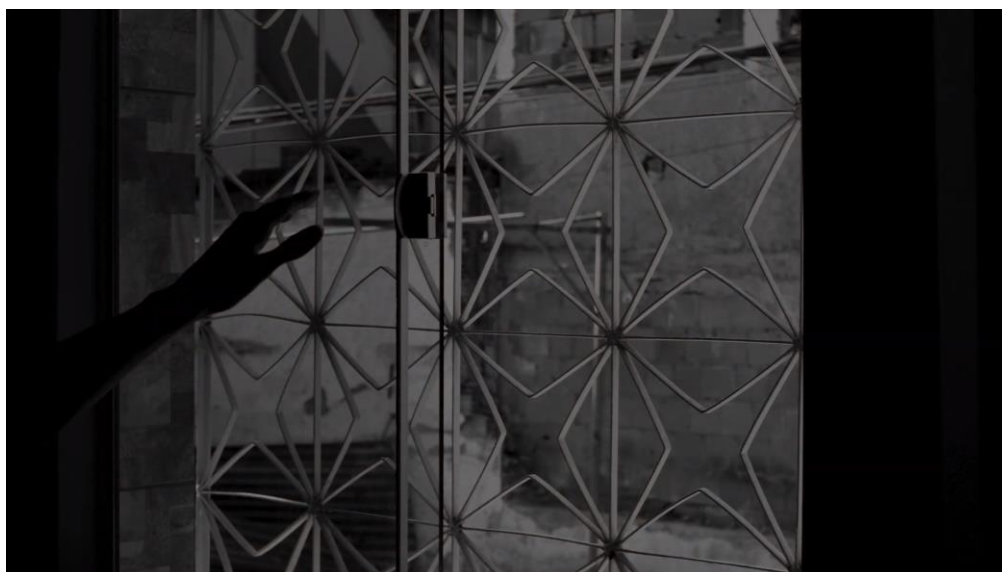


Figura 3: O registro pelas grades como metáfora do confinamento na pandemia.

A luz externa se misturava com as sombras construídas pelos objetos das casas, formavam-se desenhos de luz em ângulos.

Esse jogo de luz e contra-luz ajudou a construir novos ambientes, como as imagens presentes no movimento concretista nas fotografias de Geraldo de Barros.⁸

As fotografias feitas pelas janelas mostraram bairros do Rio de Janeiro tipicamente suburbanos, onde pipas se misturam constantemente nos fios elétricos. Em contraste com estes cenários, a sequência de filmagens e fotos usadas por Taciana Moreira (Figura 4) remontaram a um fundo aberto ao mar, por exemplo. Também focamos na descoberta de novas atividades, como o cuidado com a terra, o sentir a energia de ajudar um novo ser crescer e florescer.

⁸ Geraldo de Barros (1923 – 1998). Fotógrafo, pintor, gravador, artista gráfico, designer de móveis e desenhista. Expoente da fotografia experimental, sua trajetória perpassa várias formas de expressão visual e reivindica o papel social da arte. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6490/geraldo-de-barros>>. Acesso em 09 de julho de 2021.

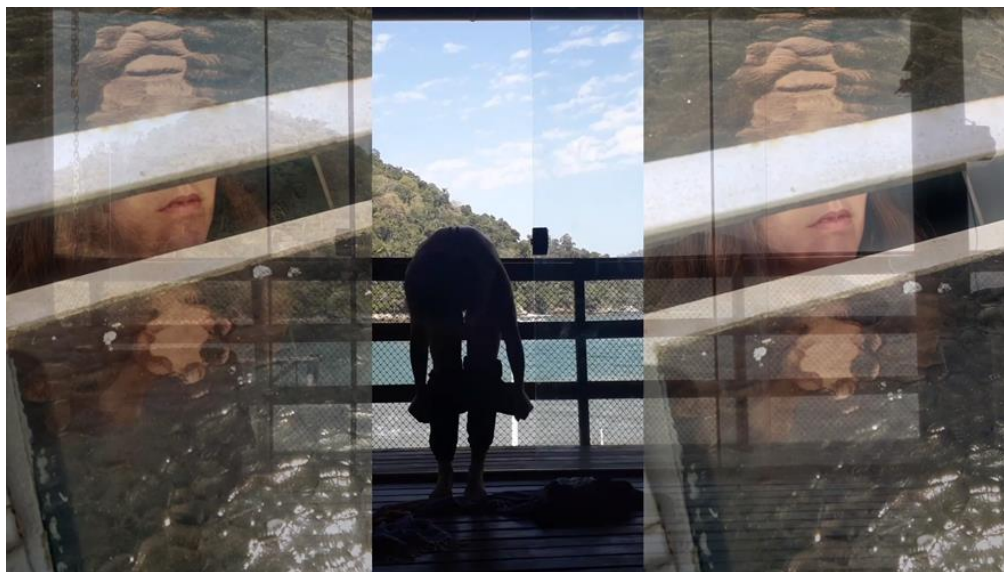


Figura 4: Fotografias entrelaçadas com imagens em movimento.

Neste sentido, a produção destes ensaios fotográficos serviu de apoio para o desenvolvimento de coreografias, pinturas, desenhos e figurinos que integraram o todo da obra.

O GT Artes Visuais e Dança desenvolveu seus trabalhos combinados com o GT Dança, Casa e Habitação da dança, através de pinturas e esculturas corporais (Figuras 5 e 6), criação de penteados junto com a elaboração de frases coreográficas com ênfase nas expressões faciais e movimentos da cabeça.

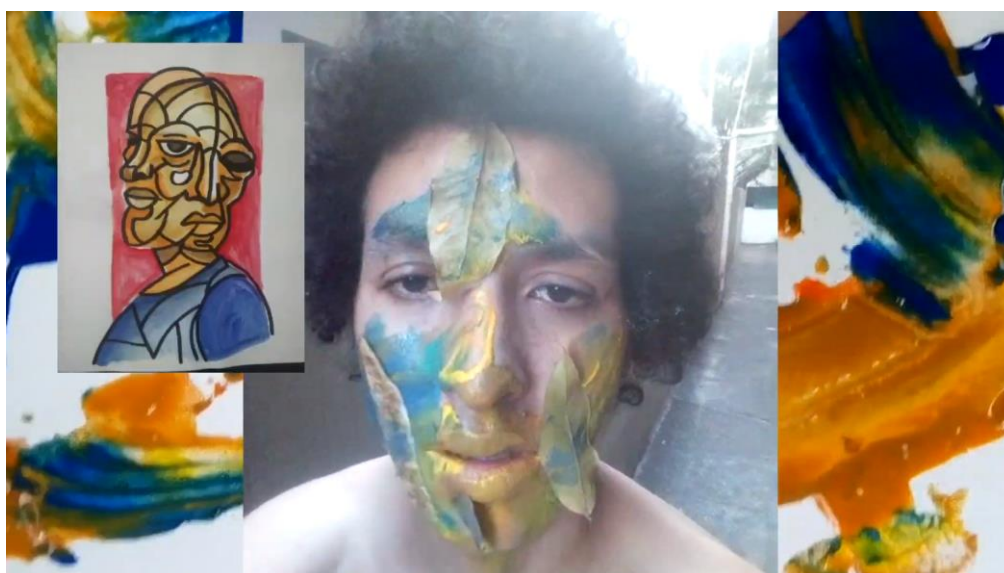


Figura 5: Elaboração de esculturas faciais.



Figura 6: Uso de pintura corporal.

A relação entre dança e a natureza também foi explorada na produção desta videoarte pela equipe do Projeto “Corpos Téluricos” com a criação de solos de dança em hortas, utilizando frutas e legumes na execução das coreografias. A imagética levava a ideia de que tudo pode ser uma espécie de alimento (Figuras 7 e 8).



Figura 7: Alimento como metáfora do cuidado pela dança.



Figura 8: Dançando o alimento.

Todos os processos foram feitos em uma Produção Partilhada do Conhecimento⁹ em troca de partilha via remota. Na relação que ocorre entre os GTs, houve uma geração de sentido, onde o processo em si levou ao roteiro de edição. Todos os achados do coletivo se potencializaram na elaboração do roteiro da obra, onde temáticas foram fundidas, no sentido da elaboração de quadros imagéticos da videoarte em tela. Cabe destacar que as atividades destes GTs possibilitaram a produção da Videoarte “Grafias Moventes” que foi premiada no Edital RespiArte – Categoria Artes Integradas/FUNARTE 2020.¹⁰

André Meyer
UFRJ

Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: andremeyer@eefd.ufrj.br

Ana Célia de Sá Earp
UFRJ

Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: anaceliadesaearp@eefd.ufrj.br

Referências:

⁹ Cf. em GREGÓRIO, Miguel Douglas. O encontro dos saberes: oralidade, saber científico e Produção Partilhada de Conhecimento. São Paulo, Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades. USP, 2019.

¹⁰ A estreia foi no dia 22 de dezembro de 2020 às 21h no canal do YouTube Helenita Sá Earp Site. (<https://youtu.be/A3ldvSx7oMo>)

ARRAIS, Rafael. **Rumi** - A dança da alma. E-book para eReaders v 1.0, 2013.
BETO, Frei e BOFF, Leonardo. **Mística & Espiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2010.
BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2007.
BOFF, Leonardo. **Meditação da Luz**. Petrópolis: Vozes, 2010.
FERREIRA, Agripina Encarnación Alvarez. **Dicionário de imagens, mitos, termos e conceitos Bachelardianos**. Londrina: Eduel, 2008.
GRAFIAS MOVENTES. Direção André Meyer e Ana Célia Sá Earp. Edição: Gabriel Nascimento. Rio de Janeiro, 2020. 29'51". Disponível em: <
<https://www.helenitasaearp.com.br/companhia-de-danca>> Acesso em 07 de abril de 2021.
MEYER, André e EARP, Ana Célia de Sá. VIEYRA, Adalberto(Ed.) **Helenita Sá Earp**: Vida e Obra. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.
HANH, Thich Nhat. **Felicidade** - Práticas Essenciais para uma Consciência Plena. Petrópolis, Vozes, 2013.

A formação de professores de ballet clássico no método da RAD: observação, reflexão e mudança

Ariadne Ferreira de Jesus dos Santos Specht (PRODAN – UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: Este artigo trata do trabalho em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Dança - PRODAN/UFBA, em que busco investigar a partir da formação docente para o ensino do ballet clássico dentro da metodologia da Royal Academy of Dance (RAD), uma abordagem metodológica para formação de professores da Insalto Companhia de Dança, nas sedes dos municípios de Cipó e Ribeira do Pombal, Bahia, referenciada nas contribuições de Nóvoa (2009) e Freire (1996). Através da minha própria prática profissional, e com a finalidade de melhorá-la, realizo esta pesquisa-ação (TRIPP, 2005; 1996), visando trazer para atuação destes professores as discussões que envolvem aspectos pedagógicos, cinesiológicos, anatômicos, biomecânicos e fisiológicos, e esta Arte na sua amplitude estética, ética e filosófica.

Palavras-chave: DANÇA. ENSINO DE BALLET. FORMAÇÃO DOCENTE.

Abstract: This article aims to discuss the work in progress under the Professional Masters in Dance - PRODAN/UFBA, I seek to investigate from the teacher training for the teaching of classical ballet within the methodology of the Royal Academy of Dance (RAD), a methodological approach to teacher training at Insalto Dance Company, in the cities of Cipó and Ribeira do Pombal, Bahia, referenced in the contributions of Nóvoa (2009) and Freire (1996). Through my own professional practice, and with the purpose of improving it, I carry out this action research (TRIPP, 2005; 1996), aiming to bring to the performance of these teachers discussions involving pedagogical, kinesiological, anatomical, biomechanical and physiological aspects, and this Art in its aesthetic, ethical and philosophical amplitude.

Keywords: DANCE. TEACHING OF BALLET. TEACHER FORMATION.

1. Introdução

O presente trabalho aborda alguns dos principais aspectos da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Dança do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que tem como objetivo investigar a partir da formação docente para ensino do ballet clássico dentro da metodologia da Royal Academy of Dance (RAD), uma abordagem metodológica que possibilite para esses professores uma visão ampliada do ensinar, indo além do replicar exercícios pré-determinados pelo sistema RAD,

sem qualquer análise crítica acerca da metodologia e a relação com seu público-alvo: estudantes locais.

Esta pesquisa, é um convite para observar, refletir e se necessário mudar a abordagem metodológica de formação para esses professores, que já vem sendo desenvolvida pela autora da pesquisa na Insalto Companhia de Dança na cidade de Cipó, no Estado da Bahia, acessando estudos que abordam a formação de professores de ballet e o ensino da dança por uma perspectiva crítica e reflexiva.

2. A Royal Academy of Dance (RAD)

De acordo com o material disponível no site da RAD, a Royal Academy of Dance (Academia Real de Dança - RAD) surge da Association of Operatic Dancing of Great Britain, fundada em 18 de julho de 1920 a partir de uma reunião no Trocadero Restaurant Picadilly, na cidade de Londres, Inglaterra, quando o então editor da revista Dancing Times, Philip Richardson, organiza um jantar com um pequeno grupo de profissionais da dança daquela época. Entre os convidados dessa primeira reunião, encontravam-se presentes algumas lideranças do ballet europeu como Tamara Karsavina, da Escola Imperial Russa de Petrogrado; Adeline Genée, da Escola Bournonville na Dinamarca; Lucia Cormani, da Escola de Scala, em Milão; Edouard Espinosa, da Escola Francesa; e Phyllis Bedells, a representante inglesa, que foi treinada na Inglaterra. O objetivo desta reunião era discutir como estava ocorrendo o ensino da dança na Europa e quais os caminhos que cada um seguia para esse ensino. A partir desta reunião, chegaram a um diagnóstico não muito positivo do ensino da dança e decidiram então pela criação de uma associação que cuidasse das lacunas encontradas neste ensino

Assim, é criada a primeira associação dos professores de dança na Europa que antecede a Academia Real de Dança. Em 1935 a Associação de Professores de Dança Operística obteve o Brasão Real, por meio de uma carta Régia enviada pelo rei George V. Graças ao selo, passa a ser chamada e reconhecida como Royal Academy of Dancing, no ano seguinte em 1937 o colégio de Armas de Londres cria o Brasão da Royal Academy of Dancing.

A RAD conta, desde a sua fundação, com programas estruturados em graus, os *grades*, níveis de ensino pré-estabelecidos nos quais os alunos tem

contato com os conteúdos que levam em conta a sua faixa etária, sua composição física e cognitiva para a execução dos movimentos.

Os professores ministram aulas de cada um desses graus a partir de um currículo comum ditado pelos Syllabus¹. Logo, o aluno da RAD aprende com o corpo do professor, que assimila a mídia dos livros, CDs e DVDs em seu próprio corpo para poder repassar a execução dos movimentos para seus alunos.

Este método trabalha respeitando a individualidade e criatividade do aluno, assim como o desenvolvimento muscular dos mesmos. Envolve noções de anatomia, música e constrói progressivamente a técnica do bailarino sem que ocorra um acúmulo de informação possibilitando desta forma, uma melhor assimilação, entendimento e reprodução do conteúdo aplicado.

3. Observação

O ensino do ballet clássico tem costumeiramente sido pautado com base em uma pedagogia tradicional, em que a aprendizagem é realizada por imitação e condicionamento simples e operante: nas aulas todos os exercícios são realizados primeiramente pelo professor, de forma completa, havendo nessa demonstração uma relação hierárquica entre as figuras de professor e aluno. O professor se apresenta como detentor do conhecimento, e o aluno como receptor de algo que já está completamente construído e acabado. Não são permitidos questionamentos, e o aprendizado ocorre por essa sequência demonstração-repetição, até o aluno alcançar um determinado resultado que seja considerado de excelência para um padrão pré-determinado de corpo e realização de movimento.

Em relação aos estudantes e docentes, a busca pelo ballet clássico regularmente baseia-se na concepção de uma dança que desenvolve “boa postura”, “bom comportamento” e “boas maneiras”, além do reforço pela rigidez da técnica e da disciplina. A partir desta relação, procuro observar os meus primeiros passos em sala como bailarina e como se deu esse meu contato.

O meu contato com o ballet clássico pela metodologia da Royal Academy of Dance - RAD, foi aos três anos de idade, a dança acompanhou o meu crescimento e desenvolvimento, compreendendo minhas diversas fases, servindo

¹ “Syllabus” é um termo originário do inglês e quer dizer “programa de estudo” ou “resumo”. Estão presentes nos livros oferecidos pela RAD aos professores para prepararem seus alunos em determinado grau de formação.

como uma atividade que me ensinou a trabalhar com minhas potencialidades e fragilidades. Com este desenvolver, tive a oportunidade de começar a vivenciar a docência na sala de aula, e então, comecei ali a minha trajetória como professora.

Neste início, acabei por reproduzir as aulas dos professores que eu acompanhava, sem maiores reflexões sobre o corpo e a pedagogia presente naquela aula. Mas, a partir do direcionamento da minha mestra tive a possibilidade de experimentar diferentes técnicas de Dança e ter o contato com ensino de Arte, Dança, e toda a sua grandeza quanto à formação e o estudo de dança de forma geral, assim, iniciou-se a minha busca por um conhecimento mais profundo, me direcionando para escolha do meu curso universitário e a escolha da minha profissão.

Com a minha formação em Licenciatura pela Faculdade de Dança da UFBA, tive a aquisição e melhoria de competências e de disposições que me permitiram desenvolver profissionalmente, e esse foi o começo para a minha busca cada vez maior por qualificação.

Nesta busca, fui apresentada ao programa de estudos da Royal Academy of Dance, o Certificate in Ballet Teaching Studies – RAD CBTS, parte da Faculdade de Educação da Academia, que oferece um programa coordenado de qualificações em dança com duração de dois anos e realizado em módulos on-line e presenciais, com certificado reconhecido internacionalmente. Após a qualificação, o professor tem seu nome inserido no Registro de Professores da Academia.

Depois de concluir o curso e obter minha certificação, foi possível perceber e compreender o quão importante é saber a nomenclatura dos passos, assim como saber o andamento da música relacionada a cada exercício, pois, partindo da teoria de que cada passo possui sua própria dinâmica de movimento, é imprescindível executá-lo no tempo correto. Além desses aspectos, pude perceber a preocupação deste programa de estudo com a relação desse professor com seu aluno de forma ampla e aprofundada, o aluno que se movimenta, pensa, age e sente; para que o professor proporcione situações em que possa explorar as possibilidades naturais na prática das atividades, desenvolvendo assim as potencialidades de cada um.

Ao observar esse processo formativo e fazer o recorte para a metodologia da Royal Academy of Dance, percebo o quanto essa metodologia, sendo trabalhada de forma simplificada, pode vir a paralisar e estreitar o pensamento daquele

professor que não está disposto abrir os seus horizontes, e, por terem facilmente à disposição livros, e mídias digitais dentro de um material elaborado para cada nível, a reprodução acrítica e sem qualquer reflexão ou adaptação da metodologia à realidade dos alunos pode acontecer de forma recorrente, e desenvolver todo o aprendizado da arte da dança como se fosse apenas passos a serem integralmente decorados para a realização do exame final.

Isso se torna tão grave que em muitos momentos os professores sem a devida preparação, ou por que foram bailarinos e viraram professores, ou por que são bailarinos e professores, ou por que estão dando aula por ser um fonte de renda momentânea, descaracterizam totalmente o ensino da arte do ballet. A maioria desconhece a necessidade de uma pedagogia, um planejamento, traçar objetivos para cada turma para além de ensinar a replicar os passos daquele grau.

Precisamos pensar nos alunos como artistas, e isso é o que o ballet traz a todo momento quando trabalha-se em conjunto técnica, música e atuação, o que pode estar presente na interpretação do tempo musical, da melodia, do sentimento, da concentração e do virtuosismo dos movimentos. É preciso cuidar da formação para que possamos dar continuidade ao ensino desta arte e o devido valor que o ballet pode ter dentro da diversidade das danças, numa perspectiva que se relacione com a contemporaneidade dos pensamentos da dança.

4. Reflexão

Minha trajetória na dança é marcada fortemente pela figura do professor-orientador, e nesta orientação inicial acredito que se deu o meu olhar diferenciado ao longo do tempo no meu papel de transição estudante-docente, e principalmente quando decido por seguir o curso de Licenciatura em Dança.

Hoje, com mais de uma década da Insalto Companhia de Dança da qual sou sócia-diretora, professora e diretora-pedagógica, começo reorganizar a nossa trajetória com relação à formação de professores, levando em consideração que há 10 anos, quando chegamos na região do Território de Identidade Semiárido Nordeste II, no Estado da Bahia, onde atuamos além de Salvador e Região Metropolitana, as aulas de ballet que aconteceram foram relacionadas a oficinas de tempo muito curto, e nas escolas da rede pública de ensino da região também não existe a dança em seu currículo (como componente curricular obrigatório, ou mesmo

como conteúdo transversal em outras áreas de conhecimento). Essa perspectiva nos levou a desenvolver uma consciência sobre a necessidade de desenvolver práticas formativas na região, especificamente em nossa sede, no município de Cipó, Bahia.

Ao observar o processo formativo de ensino na Insalto sede Cipó, precisamos entender um pouco deste lugar. A partir do material disponível no site do município, em se tratando de sua denominação, Cipó tem origem tupi, corruptela de *iça-pó*, que significa a fibra que agarra ou o próprio galho que prende. Assim o lugar foi chamado, em função do grande número de cipoais que havia ao redor do povoado que se formava como vila no ano de 1700. Inicialmente, chamava-se Vila do Cipó (antes de 1700), passando para Vila de Mãe D'água do Cipó após a descoberta e início de exploração das águas (1750). Até esse momento, as terras tinham apenas denominações, sendo, de fato, reconhecida como Cipó, em 1931, com a fundação da cidade. Em 1935, intitulou-se de Caldas do Cipó pelo reconhecimento do lugar como estância hidromineral.

O município de Cipó possui 166,953 km² de área, localiza-se no nordeste do Estado da Bahia, na Mesorregião do Nordeste Baiano, Microrregião de Ribeira do Pombal, em relação às demais cidades que se localizam no sertão baiano, Cipó tem um histórico de formação diferenciado. Aparentemente por ter um rio cruzando-a onde do sentido oeste para leste do município de Cipó, percorre o Rio Itapicuru composto por águas que variam de cristalinas a amarronzadas em função dos minerais presentes. Este tem sua nascente em Jacobina, Bahia, na Chapada Diamantina, e deságua no Oceano Atlântico, entre Bahia e Sergipe.

A 10m de sua margem direita encontram-se várias nascentes de águas termais que se estendem por cerca de 43km (10 léguas). Estas que brotam há séculos das terras cipoenses são derivadas da influência do grau geotérmico. As águas termo medicinais possuem características únicas em relação às demais do Brasil: com 39°C são fortemente radioativas, bicarbonatadas, cálcicas, litinadas, magnesianas, ferruginosas e alcalino-terrosas e são usadas para ingestão ou em banhos. Geralmente são indicadas para tratamento de doenças estomacais, intestinos, fígado, diátese úrica, reumatismo, úlceras gástricas, afecções da pele, hipertensão e artério esclerose incipiente, entre outros.

Na década de 1940 o governo baiano constrói um hotel monumental para a cidade e essa decisão foi prioritariamente de influência econômica. Em 1952, o

Grande Hotel foi inaugurado. Formava-se de quatro andares, com salões luxuosos de festas, coffee break, terraços, quartos extremamente confortáveis e uma suíte presidencial, que foi ocupada durante a inauguração pelo então presidente do Brasil, Getúlio Vargas. Cipó ficou à margem de decisões públicas estaduais da década de 1970 em diante, mas isso não impediu que se firmasse no imaginário social de seus conhecedores pelo simbolismo de que se compunha e se apresentava, como o paraíso das águas termais. Essa identificação não permitiu que os cipoenses enxergassem na cidade outras possibilidades de culturas ou de identidade cultural.

O Conjunto Urbanístico da Cidade de Cipó é tombado como Patrimônio Cultural do Estado da Bahia, pelo valor histórico da Estância Hidromineral de Cipó no processo de interiorização da ocupação do território brasileiro, além de ser o principal exemplar baiano das estâncias hidrominerais que se constituíram em um marco no turismo de lazer no Brasil da primeira metade do século XX.

Agora, nesta década, Cipó tem sido redescoberta pela potencialidade de suas riquezas minerais, embora não haja formalmente a valorização das termas no cenário turístico ou cultural da Bahia nestes últimos anos, este local tem sido exposto pelo reconhecimento que tem ocorrido entre os grupos de quilombolas, artesãos e feira de gado que existem na cidade. O reconhecimento que ora se expressa tem promovido a relação de todos esses elementos históricos e, de forma articulada, ganhado espaço na mídia baiana, nos espaços vizinhos e em raio de ação bem abrangente, mas ainda apenas ao nível regional.

O município constituiu-se a partir de núcleos de negros, fugidos de fazendas próximas ou que, libertos, lá fixaram morada. Do total de 15.764 habitantes residentes no território de identidade, segundo IBGE-Censo Demográfico 2010, 11.291 habitantes residem no meio urbano e 4.473 no meio rural. No Território de Identidade Semiárido Nordeste II, o legado da luta pela liberdade dos povos negros está representado nas comunidades quilombolas em Banzaê, Cipó, Jeremoabo e Sítio do Quinto, a maioria certificada pela Fundação Cultural Palmares que reconheceu em Cipó as três áreas como de remanescentes dos quilombos e as legitimou como área de Comunidades de Quilombolas: Várzea Grande, Caboge e Rua do Jorro.

Para Cipó, a sua formação remonta, também, a base diversificada de culturas, onde a presença do negro e artesão, do boiadeiro e das águas terapêuticas sedimentou a estrutura social porque se formou a cidade de Cipó, independente do

reconhecimento e da valorização anterior que alguns desses grupos não sofreram. Mesmo que a história não tenha reconhecido os personagens históricos desta cidade, eles sobreviveram e persistem em se fazerem presentes nas ações cotidianas de Cipó até os dias de hoje. O Samba-de-roda, as feiras artesanais, o candomblé, os vaqueiros, os banhos termais, esses elementos do território cipoense se reaproximam da sociedade de forma tal que já se fazem presente em seus discursos, não para serem seguidos, mas por reconhecimento de que existem e fazem parte da cultura deste lugar. Cipó é um lugar, uma totalidade, e o seu movimento de culturas pluralizadas é que lhe anima a diversidade e a consequente identidade, sendo assim; plural, multicultural e diversa.

O Estado reconhece que há culturas populares e que é sua função protegê-las, mas em nenhum momento diz como se dará tal proteção e para qual tipo de cultura popular ou o que seria tal. Delega para si apenas a função de protetor das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, além das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. O território já teve cinco projetos apoiados pelo Fundo de Cultura da Bahia, a maioria deles através do Edital de Culturas Populares, cujo objetivo é preservar e promover da cultura do Povo.

Ao chegarmos em Cipó, há 10 anos, vimos a forte presença das danças populares e como a arte estava presente naquele povo. A partir do convite da diretora de uma das escolas particulares do município, foi criada a oportunidade da Insalto começar a dar aulas de ballet para os alunos desta escola e também para a comunidade cipoense, e assim começamos a desenvolver as aulas a partir da nossa formação pela metodologia Royal Academy of Dance, mas direcionando esse olhar para aqueles alunos, as suas demandas, as suas vontades. Desta forma, a Insalto foi expandindo para municípios vizinhos como: Nova Soure, Ribeira do Pombal, Cícero Dantas, e, com um trabalho consolidado, fomos em busca da nossa sede – há quatro anos ela existe em Cipó.

No nosso primeiro ano de Insalto sede Cipó em 2016, tínhamos 110 alunas e 2 alunos, fazendo aulas nos cursos de ballet e jazz dance, sendo o ballet o mais requisitado. Dentre estes estudantes, 1/3 eram remanescentes dos quilombos. E assim, surgiu a necessidade de desenvolvimento do trabalho formativo para que nós, diretoras, pudéssemos desenvolver melhor o nosso trabalho diante da área administrativa da empresa que, com o fluxo, aumentava o trabalho. Neste momento,

começamos o processo tradicional na formação de professores de ballet, os quais geralmente formam-se diretamente nos espaços onde estão inseridos como bailarinos, como afirma Nóvoa, “E assim, começa o preparo do novo docente, lentamente, tendo a prática como centro.” (NÓVOA, 2009, p. 36). Começamos a formação de professores no intuito de inicialmente atuarem como estagiários-assistentes, substitutos eventuais, até finalmente terem a possibilidade de assumir a regência de uma turma.

Neste processo formativo tradicional, para a escolha de qual estudante-bailarino iria participar, o observávamos antes não somente como bom bailarino, mas, como aquele que compartilha, troca e tem um determinado nível de saberes da técnica para que se possa ensiná-la. Além disso, precisa demonstrar desejo e propensão ao processo de ensino e pelo ballet, pois é necessário o consenso para desenvolver este tipo de formação.

Desta maneira, o nosso processo de formação aconteceu, e, em um consenso, começamos. Neste processo formativo tivemos nove alunos entre monitores e ajudantes de turma, e destes hoje temos quatro professores em atividade na sede Cipó.

Replicando esta configuração formativa, percebemos a necessidade de refletir sobre a consistência do preparo desses professores, tanto do ponto de vista artístico quanto pedagógico. E então nos colocamos em completa reestruturação para desenvolver uma perspectiva sobre qual seria um processo formativo respeitoso e adequado para os profissionais que ensinam ballet clássico a partir da metodologia da Royal Academy of Dance (RAD) neste contexto.

Assim, em busca deste processo de formação para a docência de ballet clássico precisamos nos atentar para duas perspectivas:

- 1- a análise crítica – seria a técnica mais apropriada para o contexto? Uma cultura europeia voltada para países colonizados, trazendo esquecimento da própria cultura local e ainda destacando a competição acirrada e desumana, a presença de um padrão técnico imposto pela metodologia, a exclusão (divisão entre talentosos e não talentosos, e uma preferência pelos primeiros para papéis de destaque), a repetição, a mecanização, desvinculando a emoção da ação;
- 2- uma educação decolonial– um modelo onde luta-se contra as marcas do colonialismo na educação, que tradicionalmente gerou um modelo

educacional separatista – em que, para um ensino significativo da arte do ballet clássico é fundamental (re)conhecer tanto as peculiaridades do professor, como as peculiaridades do estudante em processo de desenvolvimento, e rever conceitos que trazemos enraizados conosco. Além do exposto, conforme Baldi (2017/2018, p. 297), é possível perceber a colonialidade no ballet e como ela se dá em várias formas:

Há um tipo de dança pensado como universal – o balé clássico, considerado ainda por muitas pessoas como técnica de base – bem como um modo de transmissão deste saber, centrando-se nos professores como detentores do conhecimento, cujo modelo de movimento deve ser repetido e aprimorado, bem como uma tendência à valorização da individualidade. Além disso, os saberes privilegiados nas aulas de dança são aqueles considerados como técnicos: eixos, giros, saltos, posturas etc. Quais são os saberes dos alunos? O que eles têm a contribuir para as aulas de dança? Como os saberes deles se relacionam com os saberes dos demais?

Com essas perspectivas é necessário lembrar que o ballet carrega os princípios da Europa renascentista. Em suas aulas, os professores mostram as sequências de movimentos com poses e gestos pré-estabelecidos e de porte dito elegante, em seguida os alunos as reproduzem, repetindo-as até alcançar a excelência pré-determinada, o que pode ser caracterizado como uma colonialidade do saber.

De modo geral, observa-se no ensino do ballet clássico o predomínio de uma linguagem rígida e mecanicista, infere-se assim, que a linguagem rígida não é uma premissa do ensino do ballet clássico, e uma possibilidade para a conquista das habilidades para a dança clássica seria a proposição de um professor orientador, e não reproduzidor de um método. Assim, conhecer a técnica clássica passa a ser elementar, pois há a compreensão de que ensinar arte é trabalho para um artista. Nesse caso, alguém que em sua experiência como bailarino, não teve suas qualidades inatas subtraídas, ou, alguém que pôde atualizar sua experiência inicial podendo, assim, extrair o ballet de quem aprende, expandindo suas capacidades, oferecendo-lhe sentido, em vez de simplesmente aplicar ou impor a técnica por ele conhecida. Democratizar o ensino do ballet, de modo a valorizar todos os biotipos e não acreditar que existem as pessoas mais “talentosas” para práticas da dança clássica também é uma forma decolonial de aprendizado ensino desta Arte, assim como nas salas de aula de ballet é comum que os alunos que sabem mais (ou

acham que sabem) se colocarem à frente, assim como o professor estar na frente de todos.

Observa-se também que o ballet clássico tende a ser visto por muitos professores como uma enorme variedade de movimentos codificados, com uma estética única. Os bailarinos devem se encaixar a um determinado estereótipo: alto, longilíneo, pernas bem torneadas, grande amplitude de rotação externa de quadril, boa flexibilidade na articulação do tornozelo e dorso do pé. Eles também devem possuir determinado padrão técnico, pois tem que ser capazes de suprir as necessidades do espetáculo a ser montado ou em vigor, em um menor espaço de tempo possível.

Assim, o ensino da dança clássica dificulta a formação de um espaço capaz de proporcionar experiências prazerosas, formação e conscientização do próprio corpo, ou seja, um lugar onde o aluno não seja desrespeitado, desmerecido como pessoa. Espaços que permitam a aceitação frente ao grupo, a espontaneidade, a criação de idéias, a vivência de emoções positivas, além de gerarem segurança e estimular questões importantes, como a individualidade e experiência de cada um vai trazer para o ballet a experiência positiva.

A partir de uma perspectiva decolonial, acreditamos que as relações não devam ser verticalizadas, mas multidirecionais. Desse modo, pensar em trabalhar em formações em roda, em grupos ou, quando precisarmos fazer fileiras, propor rodízio, de modo que todos passem pela frente ou pelo momento de liderança é uma forma de repensar este ensino.

Quando trago à tona a formação de professores, refiro-me à importância do ato reflexivo no processo formativo para que esse professor possa se perceber pedagogicamente de forma integral, como um educador com autonomia para se reinventar continuamente, e de modo a perceber-se como aprendente enquanto ensina, empoderando-se bem como a seus estudantes, conforme nos apresenta Freire (1996). Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39).

5. Mudança

Na atualidade podemos ver questões relacionadas a quanto o ballet vem sendo descaracterizado e até muitas vezes mal interpretado, e não porque o ballet clássico tem suas significações, mas porque os professores que trabalham o ballet não estão preparados para adapta-los para cada turma, para cada aluna, ou para cada momento em que se vive.

É muito natural, hoje, se ver o ballet clássico em lugares que seriam somente dele e não seria necessário o reforço de uma outra técnica para que o mesmo desse certo, mas por conta dessa paralisação dos professores vemos cada vez mais a subutilização desse ballet. A formação de professores possui uma natureza específica que a distingue dos demais tipos de formação. De fato, os professores podem ser considerados indispensáveis no processo de formação de qualquer profissão, pois deles dependem os propósitos de inovação educativa.

Nas aulas de ballet, geralmente podemos perceber que está formação está pautada na reprodução de modelos, na imposição de um padrão técnico vinculando à técnica pela técnica, na qual, uma autoimagem é construída pelo bailarino-aluno a partir da moldagem física, que é externa a sua própria pessoa e a cada dia o professor assume como sendo sua, sem questioná-la.

Na busca por refletir e repensar minhas experiências como educadora, tal como Freire (1996) nos inspira, também estou construindo novas visões sobre minhas práticas na medida em que também me vejo, em construção, neste percurso, e pretendo dar continuidade, ao longo dos anos, como formadora de professores de Dança.

Com isso, a pesquisa-ação é a metodologia que irá direcionar esta pesquisa que, como Tripp (2005; 1996) indica, acredito que todos nós aprendemos com a experiência.

Desta forma, início as ações desenvolvendo um questionário com os professores que fizeram parte da formação de professores da Insalto Cipó e hoje atuam como docentes, no intuito de compreender o olhar deles para este processo e investigar, refletir a partir do atual formato. Dentro deste questionário, poder reconhecer características positiva e negativas que se dão na formação dos professores de ballet clássico no método da RAD para a atuação não formal, dentro da Insalto, assim como, poder identificar o que ficou faltando dentro desta formação.

Dentro dos objetivos iniciais deste projeto, está a preocupação com o futuro desta formação de professores da Insalto e seguindo este pensamento tendo

como base as respostas dos questionários que serão aplicados, teremos como desafio a sistematização de uma proposta de itinerário formativo para que haja um novo olhar na formação destes professores.

Acredito ainda que a transformação deste processo formativo deseje mudanças, e irá ajudar a propor novas formas de ensino, identificando assim questões que podem ser discutidas e analisadas a partir destas novas referências

Pensar a aula de ballet pela metodologia da RAD em uma perspectiva decolonial começa em não partir do ponto de vista do ensino, mas do aprender. Os processos de aprender e de ensinar são indissociados, estamos constantemente vivendo as duas faces ou trocando-as. Professores não apenas ensinam, também aprendem enquanto ensinam. Considerar esta perspectiva já é retirar dos professores o lugar de detentores do saber. É sair da verticalidade das relações entre professores e estudantes, mas também entre os próprios alunos para outras formas de se relacionar, mais complexas. Sair de uma visão muitas vezes vertical na vivência do ballet para uma perspectiva multidirecional.

Fazer com que os alunos também sejam o seu currículo e que de suas vivências surjam novos saberes. Também são saberes da dança os conteúdos propriamente desta arte, que dizem respeito aos seus elementos técnicos, mas também os conteúdos expressivos, muitas vezes não trabalhados em aulas de ballet, e os saberes oriundos dos alunos, conhecimentos estes que podem dizer respeito diretamente à dança ou não.

Acredito que a proposta da RAD se torna uma mola propulsora neste processo formativo pois acredita na importância de cada aluno ter uma meta, oferecendo-lhes o desafio de demonstrarem o seu entendimento e conhecimento sobre o que foi trabalhado, medir seus esforços, cumprirem suas metas, realizar sequências cada vez mais complexas, aprender terminologias e se desenvolver artisticamente, um dos mais importantes legados desta instituição para a dança, e cabe aos professores que usam o sistema da Royal Academy of Dance encorajar seus alunos a alcançar o seu melhor no entendimento, apreciação e execução do ballet clássico. Além de termos a arte estimulante e inspirada e para que mantenha sua força é interessante haver professores com qualificações reconhecidas internacionalmente, compartilhando seu conhecimento.

Dessa forma, por ser uma instituição de grande repercussão no universo da dança e por já proporcionar uma previa organização de materiais e do próprio

programa de estudo que se torna uma metodologia mais segura, deixando para o professor possuir uma formação mais profunda e consciente. Ao tratarmos de iniciantes professores, que é exatamente quando pela necessidade o aluno se transforma em professor, devemos dar importância de não haver a quebra do se relacionar diretamente com o seu corpo, parar de experimentar movimentos, da relação entre professor e aluno ser muito estreita, com respeito, e dando o tempo necessário para ouvir a opinião dos bailarinos/alunos, a confiança e a competência são fatores fundamentais na propagação desta arte. Este, possivelmente, pode vir a ser um caminho mais humano de ensinar e proporcionar o ballet para quem quiser dança- lo.

6. Considerações finais

A partir do pensamento de Nóvoa (2009, p. 17), quando ele afirma que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, visualizo a possibilidade de tornar a formação de professores um processo de descoberta pessoal, profissional e auto formativa. Onde é essencial o investigar e registrar a própria prática, sem deixar de lado o cotidiano das academias e escolas de dança onde acontece o tracejado que direciona essa formação.

Conforme Klaus Vianna (2005), quando ele afirma que a técnica clássica é uma linguagem sujeita a transformações e por esse motivo uma linguagem viva, visualizo a possibilidade de tornar o ensino do ballet, no cotidiano das academias e escolas de dança, mais voltado para o sujeito de aprendizagem. E a partir deste momento, será possível ver esse professor se encontrar como um todo, e se empoderar desse lugar de professor.

Sendo assim, o século XXI precisa de professores de dança qualificados, bem informados e inspirados, que possam atender aos desafios e expectativas desse campo profissional em constante expansão. Atualizando suas idéias, eles irão mostrar seu compromisso com a dança como área do conhecimento e profissão, onde os professores ensinam mais do que apenas passos e aprendem no processo educativo de cada estudante.

Ariadne Ferreira de Jesus dos Santos Specht
PRODAN – UFBA
dinnyfjs@gmail.com

Professora Artista da Dança e Produtora Cultural. Mestranda do Mestrado Profissional em Dança (PRODAN/UFBA); Licenciada em Dança pela UFBA (2008); Especialista em Gestão Acadêmica pela Escola de Administração da UFBA (2010); Especializada no ensino de Ballet pela RAD (CBTS - Certificate in Ballet Teaching Studies em 2016).

Orientadora: Cecília Bastos da Costa Accioly
UFBA
ceciliaccioly@ufba.br

Professora Adjunto da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA). Pesquisadora do NITRE – Núcleo de Inovação Tecnológica em Reabilitação.

Referências

BALDI, Neila. **Para pensar o aprender ensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3, N. 3, p. 293-315 (out/2017 – jan/2018).

BORBA, Mônica Corrêa de. **Profissão, Professor de Dança!** A trajetória de Formação de uma professora de Balé Clássico na cidade de Pelotas. 2013. 124f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal de Pelotas.

DANCE, Royal Academy of. Site oficial. Disponível em <http://www.rad.org.uk/>
Acesso em 02/07/2021, às 02:15.

Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/cec_institucional_legislacao.asp. Acesso em: 02/07/2021

Disponível em: < www.cipo.ba.gov.br >. Acesso em: 02/07/2021

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel. 20ª Edição. Petrópolis, Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELGAÇO, Paulo. **Mercedes Baptista**: a criação da identidade negra na dança. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

TELES, Iolanda; TRUFEM, Sandra. **Entre as águas e os quilombolas**: a identidade cultural de Cipó, Bahia, de 1700 a 2006. Pesquisa em Debate, edição especial, 2009 ISSN 1808-978X

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

_____. **The SCOPE Program** (An action inquiry program for supporting professional-practical workplace learning). Perth: Education Department of WA, 1996.

VAGANOVA, Agrippina. **Princípios básicos do ballet clássico**. Tradução Edgard de Brito Chaves Junior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

VIANNA, Klaus. **A dança**. 2. ed. São Paulo: Siciliana, 2005

Governo da Bahia. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Estatísticas dos Municípios Baianos**. 25º número da publicação, 2010

Palavras Dançadas: corpo, imaginação e literatura nos processos de criação do movimento expressivo

Belister Rocha Paulino (UnB)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: Dança e literatura, enquanto linguagens artísticas, se delineiam nos processos criativos pelo viés da expressividade e da necessidade de comunicação, percebidas desde os primórdios da humanidade. Refletir aspectos relacionais de uma linguagem verbal com outra não verbal, sublinha as possibilidades de interpretação e tradução intersemiótica, que podem ajudar na compreensão de ambas e estabelecer uma proximidade necessária para ampliação do gesto expressivo do corpo. O artigo propõe uma análise de traduções intersemióticas para buscar um caminho na composição criativa e para expressar estados do corpo no movimento, no ritmo e na poética das palavras dançadas. Destacam-se aspectos preliminares da investigação que busca uma interação entre dança, literatura e imaginação, cujo objetivo é analisar os processos de criação em dança ativados na tradução intersemiótica entre as linguagens artísticas da dança e da palavra escrita. Parte-se do pressuposto de que a imaginação é um elemento cognitivo que atua na interação do corpo com o espaço. A relação corpo/espaco/movimento reconfigura-se nos atravessamentos percebidos nos encontros, cursos e disciplinas, que estamos vivenciando no formato remonto nesse contexto de pandemia. Reflexões e olhares se ampliam nesse percurso investigativo sobre dança, que traz à tona composições expressivas e imaginativas do corpo, permeado por palavras e movimentos.

Palavras-chave: DANÇA e EDUCAÇÃO. LITERATURA. IMAGINAÇÃO. PROCESSOS DE CRIAÇÃO.

Abstract: Dance and literature, as artistic languages, are outlined in the creative processes through expressivity and the need for communication, perceived since the beginning of humanity. Reflecting on relational aspects of a verbal language with a non-verbal one highlights the possibilities of interpretation and intersemiotic translation, which can help in the understanding of both and establish a necessary proximity for the expansion of the expressive gesture of the body. The article proposes an analysis of intersemiotic translations to seek a path in creative composition and to express body states in the movement, rhythm, and poetics of the danced words. Preliminary aspects of the research that seeks an interaction between dance, literature and imagination are highlighted. The objective is to analyze the processes of creation in dance activated in the intersemiotic translation between the artistic languages of dance and the written word. It is based on the assumption that imagination is a cognitive element that acts in the interaction of the body with space. The relation body/space/movement reconfigures itself in the crossings perceived in the meetings, courses and disciplines, which we are experiencing in the remonto

format in this pandemic context. Reflections and visions are broadened in this investigative journey about dance, which brings to light expressive and imaginative compositions of the body, permeated by words and movements.

Keywords: DANCE AND EDUCATION. LITERATURE. IMAGINATION. CREATION PROCESSES

1. Distribuidor de Recomeços

O presente texto, assim como os encaminhamentos da investigação no doutorado em Artes Cênicas, segue influenciado pelos muitos atravessamentos das disciplinas, leituras e dos encontros virtuais. O ano atípico de 2021, pelo contexto pandêmico no qual ainda nos encontramos, é um prolongamento do ano anterior, que formalmente, ainda não acabou em muitas instituições de ensino pelo país. As relações e os espaços foram afetados por um vírus que já trouxe tantas perdas e ainda vai deixar suas marcas por um longo período, para além de qualquer previsão. Insistir em pesquisas acadêmicas, assim como em ações de resistência e enfrentamento das dificuldades, desvela uma capacidade de distribuir recomeços e apostar num viver pulsante de criação e renovação das expectativas.

A transformação do mundo por esse momento caótico ainda segue em contínuas reconfigurações, mais de um ano após o início dos cuidados e distanciamento social decretados. Esse texto, recorte de uma pesquisa em dança e educação, se apoia nos vários fragmentos de experiências tecidas à distância, como destaca Tavares (2019), nem sempre nítidas, mas imbuídas de recomeços necessários que, por vezes, partem de erros, também necessários, no trajeto investigativo.

Em um calendário em que as expectativas ficaram congeladas, as esperanças de cura e reestabelecimento das interações presenciais são registradas e processadas em modos próprios de compartilhamento de saberes. Como professora-pesquisadora, sigo nesses atravessamentos em tempo-espço ressignificado para que os fragmentos façam sentido neste caminhar de possibilidades expressivas do corpo.

Como nos diz Tavares (2019), se temos que partir de algum lugar, começamos de um determinado ponto ou de indícios que acreditamos ter o poder nos levar mais adiante. Iniciar por fragmentos de pensamentos e ideias que nos atravessam é uma forma de começar, pois: “[...] um fragmento é uma máquina de

produzir inícios, uma máquina da linguagem, das formas de utilizar linguagem, que produz começos...”. (TAVARTES, 2019. p. 41). Pensar e desenvolver práticas de dança, a partir das traduções e percepções que o texto literário e a escrita poética podem disparar, é o mote da pesquisa que leva a esse texto. Nesse trajeto, inscrevo os recomeços e os inícios de processos de criação do gesto expressivo e de traduções das palavras literárias para o movimento do corpo.

2. Da Pesquisa

Tendo como disparadores os percursos formativos para uma prática de dança na escola, o estudo se encaminha para responder: Como a imaginação pode atuar na criação corporal e expressiva; de que maneira os aspectos da narrativa literária e da escrita poética se relacionam com a dança; como ocorre a tradução entre as linguagens artísticas do movimento e da palavra em processos de criação e composição em dança.

Ao me debruçar sobre essas questões, tenho como objetivo: Analisar os processos de criação em dança ativados na tradução intersemiótica entre as linguagens artísticas da dança e da palavra escrita, tendo a imaginação como elemento cognitivo da interação entre corpo, espaço e movimento. Acreditando que as traduções possam impulsionar caminhos investigativos, sigo em busca da ampliação do movimento pela perspectiva do gesto e da expressividade, que encontra no texto e nas palavras, força imaginativa para criar.

Nessa pesquisa sobre dança e educação, professores e alunos da rede pública do Distrito Federal participarão de oficinas de palavras dançadas, nas quais textos poéticos e diversos atuarão na composição do movimento. As experiências remotas de criação serão registradas em cadernos/livros de palavras dançadas, instrumentos metodológicos de percepção desse processo de composição, para além da simples descrição das danças ativadas através do texto e da escrita subjetiva. Nesses cadernos/livros, as imagens acompanharão a cartografia do gesto e das escritas e leituras dos sujeitos.

Outro instrumento importante nesse processo de criação é o videodança, que terá o registro do pensamento coreográfico e de como este foi construído em formatos remotos de encontro para a criação de danças, também remotas. Como recurso metodológico e produto artístico, o videodança em sua interface audiovisual,

ajudará na compreensão dos processos de composição do movimento e vai se estabelecer no compartilhamento de práticas artísticas nesse período de pandemia e também, no pós-pandemia. É possível assentir que essa apropriação ainda se fará presente depois do vírus, pela força das imagens registradas e editadas e pela poética do movimento coreografado e disponibilizado nos diversos meios digitais, cada vez mais acessados.

Dos encontros e formações remotas previstos, há a expectativa de que estes possam se mostrar como possibilidades metodológicas de diálogo para compreender os aspectos destacados nessa investigação, que tem como um dos desafios, repensar o sentido da presença nessa dança de corpos presentes em espaços distantes e nos espaços virtuais de formação.

3. Dança: gesto para a expressividade

Enquanto experiência no caminho investigativo, a dança pode ser analisada a partir dos significados dessa prática para os sujeitos e em interação com o meio. Uma definição de dança pelo viés significativo da expressividade leva à reflexão de uma trajetória que abarca desde os primórdios da vida humana e se relaciona com a evolução da sociedade, sua cultura e seus anseios de comunicação.

O homem, desde os tempos primitivos, dançava para tudo que tinha importância - caçadas, adoração de deuses, celebração das colheitas e preparação para a guerra. Pinturas rupestres nas cavernas, com desenhos sinalizando movimentos, evidenciam que dança esteve relacionada aos aspectos significativos da existência humana desde a era paleolítica. Podemos perceber que os movimentos traduzem estados corporais e emocionais na trajetória humana e exprimem sentimentos dos mais simples aos mais complexos (SILVA, 2009)

O significado de dançar relaciona-se, portanto, com a expressão humana e precisa ser construído a partir de experiências dançantes com liberdade de criação por parte de quem dança. “Assim, é possível dizer que dançar é tornar-se presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato da expressão, e seu tempo-espaco só pode ser o presente”. (BARRETO, 1998, p. 175)

A dança, ressaltada por essa autora, é experimentada na busca pelo entendimento mútuo entre os indivíduos e suas relações consigo, com o outro, com o espaço e com o tempo, como arte de traduzir-se em movimentos. O gesto e a percepção, portanto, se instauram nos significados das experiências proporcionadas através da dança, que age como uma prática transformadora e que pode contribuir na criação de vínculos entre os sujeitos e o meio. (THON e CANTARONI, 2012)

Com a atenção voltada ao movimento, enquanto gesto para a expressividade, a dança constrói uma tessitura de possibilidades inventivas e interativas em diálogos que se ampliam a partir dos processos de composição e criação estabelecidos com o texto literário. Para Aguiar (2013) essa prática é resultado de uma complexa relação entre as diferentes artes, processos e sistemas de linguagem e representa uma necessidade de comunicação, presente desde sempre na trajetória da humanidade.

4. Literatura: Compensação da Realidade

A literatura é uma prática da qual nos valem para refazer a realidade, como se as palavras pudessem reconstruir o mundo partindo do real, mas assetando-se em uma falta sentida no mundo para, então, supri-la pela linguagem. De diferentes maneiras, os sujeitos encontram formas de reagir à insatisfação que sentem com o mundo, seja pela religião que vai destacar a vida após a morte, por ações sociais que pretendem consertar o real, ou pela imaginação que funciona como um faz-de-conta para compensar o sentido de falta a e a insatisfação. (PERRONE-MOISÉS, 2006)

A falta instaurada na insatisfação da humanidade é um aspecto refletido psicológica e filosoficamente de forma contundente através da história. Nascemos com uma falta, analisada como um dos nossos sentidos latentes e sobre o qual construímos nossas experiências. Essas experiências se assentam em vazios e o movimento de avançar nos impede de cair e nos ajuda a equilibrar nesses vazios. Estar atento a esse movimento constante da vida evita a atenção àquilo que nos falta. É necessário vencer a sensação de falta, agindo. (TAVARES, 2019)

Esse autor nos mostra um agir-movimento de superação da falta, na aproximação dos corpos com objetos que lhes servem de complemento nas experiências vividas, mesmo sabendo que o sentimento de falta é algo que sempre

nos acompanhará. A literatura pode ser um desses objetos-complementos, uma extensão do corpo que se sente vazio.

Nessa relação da literatura como complemento, a criação e a imaginação do texto literário que Perrone-Moisés (2006) destaca, são modos do fazer artístico ser exteriorizado e percebido pelos outros. Essa prática é uma espécie de fuga da realidade e prêmio de prazer que usamos para alcançar o objetivo de preencher o que nos falta.

Assim como para essa autora, Barbosa (2009) percebe que o imaginário proporcionado pela literatura é como um resgate das situações opressoras, do tédio e da rotina que nos esmaga. Acrescenta que a literatura é uma arte escapatória das injunções temporais e pode ser um socorro à perplexidade diante do tempo, que nos devora sem remissão. A função poética da arte literária, assim, é instrumento de liberdade que envolve e reconforta a humanidade de forma subjetiva, para o entendimento da própria vida. Pois: “[...] a literatura [...] leva-nos primeiro a refletir, a buscar algo de equilíbrio nessa loucura generalizada da nossa época e, em seguida, coloca-nos diante de nós mesmos, face a face com nossas fraquezas e limitações.” (BARBOSA, 2009, p. 131)

As palavras do texto literário são colocadas e dispostas em sons e ritmos que narram uma história, reinventam a realidade e se afirmam como proposta alternativa de completude, ou até mesmo de ilusão, que o escritor utiliza como um artifício para busca da verdade, como se o mundo deixasse a desejar e a literatura expusesse de forma plena e insistente, as palavras que nos faltam. (PERRONE-MOISÉS, 2006)

5. Palavra e Movimento: Traduções entre Linguagens

A dança, como arte emblemática, é escrita corporal e representação plástica da poesia. (Stéphane Mallarmé)

Como arte, as linguagens (verbal e não-verbal) da literatura e da dança são formas de expressividade que podem ser complementares, diante dos processos criativos estabelecidos entre elas. Dessa forma, a imaginação de quem escreveu um texto vai ativar a imaginação de quem vai dançá-lo, por meio de metáforas existentes nas duas linguagens, a do movimento e a da palavra. (BERNARDO, 2003)

As duas linguagens se completam em criações com o movimento e podem ser consideradas como fenômenos artísticos que têm em comum o fato de produzirem uma experiência estética ou uma forma de interpretação de suas camadas ou textualidades, por parte do leitor/espectador. Enquanto mídias, envolvem produções tecnológicas e meios diversos para que essa interpretação aconteça. (AGUIAR, 2013)

A palavra poética e o gesto dançado necessitam, portanto, ser conduzidos pela via da sensibilidade e do valor estético para impregnar de sentidos a palavra, cuja beleza é fundida e forjada a partir dela mesma. Quando se torna dança, comunica o gesto/tradução entre as linguagens e mostra elementos que a transformam em ação expressiva. (JESUS, 1996)

A dança, ressaltada por Silva (2007-a), no encadeamento e combinação de movimentos, se aproxima da poética literária e translada sua estrutura coreográfica na elaboração de frases corporais que definem a palavra do movimento. Desta forma, uma palavra pode estar repleta de movimentos e uma dança estar carregada com ideias que a palavra traduz.

Aguiar (2013) e Silva (2007-a) citam o linguista Roman Jakobson para analisarem a tradução intersemiótica entre dança e literatura. Jakobson distingue três formas de traduções entre os signos verbais: a tradução intralingual, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua, a tradução interlingual que interpreta os signos verbais por meio de outra língua e a tradução inter-semiótica ou transmutação, que é a tradução que me interessa nesse instante, pois é a interpretação dos signos verbais por meio de signos não-verbais. (JAKOBSON, 2007).

A tradução entre literatura e dança representa um salto qualitativo entre as linguagens cuja consciência tradutora é capaz de passar da mera reprodução para uma produção de natureza potencial e nova em seus meandros. (PLAZA, 1987) Nesse processo de tradução intersemiótica, a obra literária é o objeto e a fonte da obra de dança, que funciona como um signo da obra literária entre o espectador e quem dança. Aqui não cabe a tradução no sentido linguístico, pois envolve a impossibilidade de uma correspondência exata de sentidos entre as duas linguagens. (AGUIAR, 2013)

Dois conceitos despontam nessa análise intersemiótica de dança e literatura: o de dansintermediação e o de dansintersemiotização, ambos criados na

abordagem de Silva (2007-b), que desenvolveu uma pesquisa sobre a relação entre dança e poesia. O que essa autora mostra, ao investigar as múltiplas possibilidades de expressão através da dança, é que a linguagem corporal cênica se utiliza de diversas técnicas e tendências artísticas, pois a dança não se constitui apenas pelo movimento.

No exercício da criação coreográfica, o movimento ganha forma a partir da conjugação de estímulos variados. Assim, todo aparato pode se tornar necessário na interação dança e espectador. Os meios em que a dança se propaga para além do corpo, compreendem o termo da dansintermediação, que atua como procedimento para que a cena integre as diversas linguagens artísticas. Essa mediação das artes na dança pode contribuir para a tradução dos elementos de outras linguagens, nas quais o corpo revela processos criativos e perspectivas poéticas para compor o movimento. No termo dansintersemiotização tem-se a tradução entre poesia e dança na análise da imagem corporal e da função comunicativa de sentidos. (SILVA, 2007-b)

Dansintermediação e dansintersemiotização, portanto, são percebidos como aspectos importantes na busca de suporte para as palavras dançadas e ativadas pelo texto literário e poético, construídas na experiência que translada a estrutura poética do texto para a composição coreográfica.

5. Algumas Traduções Contemporâneas

A escrita desse texto e a pesquisa instigam a procura de referenciais e espetáculos que se baseiam em textos e autores para compreender os processos criativos da composição coreográfica do movimento/dança. Na contemporaneidade, muitos artistas se voltam às traduções entre literatura e dança. Para Aguiar (2013), as traduções, na atualidade, mantêm aspectos da pós-modernidade e da dança contemporânea, utilizando mídias, cinema, imagem, sons e todo aparato tecnológico disponível para as leituras, releituras e traduções de textos e autores diversos.

Uma vasta produção artística entre literatura e dança tem se disseminado entre o final dos anos de 1990 até os dias atuais. Trabalhos desenvolvidos através de leis de incentivo à cultura e outros disponibilizados em canais e plataformas, alimentam esse tipo de tradução a cada instante e merecem destaque no contexto da dança cênica atual. Diante do grande número de produções, reflexões

acadêmicas em torno dessa relação se mostram apropriadas, não só para o campo epistemológico da dança, como para considerações focadas na área literária. Algumas traduções não se baseiam em um único texto-fonte, mas em obras ou textos específicos e de autores diversos. Nos exemplos escolhidos e apresentados a seguir, espera-se ilustrar nuances da dansintersemiotização e da tradução intersemiótica entre as linguagens.

Apresento o espetáculo *Dantea*¹ como primeiro exemplo. Foi traduzido em 1999, pela atriz, coreógrafa e bailarina Mariana Muniz e se baseia na obra da poeta portuguesa Florbela Espanca e no livro *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri. A produção combina dança, literatura e teatro e busca elementos para construir a dramaturgia cênica do movimento a partir da estrutura textual que Dante criou, dividindo o espetáculo em três partes que retratam o inferno, o purgatório e o paraíso para materializar uma escrita de solidão e tristeza de Florbela Espanca. A narrativa fragmentada se desenvolve, assim, em diálogo com os gestos/dança de Muniz e as palavras da escritora portuguesa.²

Na trajetória artística de mais de quarenta anos no teatro e na dança de Mariana Muniz, não se pode traçar uma fronteira que separe ou distinga a atriz da bailarina/coreógrafa. Nesse percurso, muitos textos e obras se mesclaram ao movimento cênico que ela construiu ao longo da carreira, o que resultaria numa análise ou sessão exclusiva para as coreografias e dramaturgias de dança dessa artista. Por agora, mais um exemplo de tradução realizada por Mariana, o *Túfuns*³, de 2001. Nesse espetáculo, inspirado nos poemas 'Inferno' e 'Muitas Vozes', de Ferreira Gullar, o corpo desconstrói as palavras pelo movimento de uma forma equivalente à que Gullar faz com seus poemas. Com sons em off da leitura de trechos dos poemas, a própria Mariana recita e dança as palavras. Ao assistir ao espetáculo, Gullar afirma que o alarido e o tumulto de sua escrita ecoam nos movimentos, mas um autor não pode esperar ver em cena exatamente o poema como foi escrito, pois trata-se de uma recriação a partir de significados e não uma interpretação *ipsis litteris* de sua obra.⁴

¹ Acesso a vídeo do espetáculo pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=2bZPVlcS5Cs>

² Matéria sobre o espetáculo disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/espetaculo-dantea-combina-danca-literatura-e-teatro-272555.html>

³ Acesso a vídeo do espetáculo pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=c2Sd94FEIWA>

⁴ Em declaração dada o jornal Folha de São Paulo: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/acontece/ac3010200102.htm>

Em *Esses Pessoa*⁵, espetáculo realizado em 2016 e com direção de Jamilton Melo, o grupo de dança de rua, Diamond Drew, faz montagem que propõe uma aproximação entre os movimentos dinâmicos e a literatura do escritor português Fernando Pessoa. Em um encontro e olhar para dentro de si, o espetáculo promove uma reflexão das dores, frustrações e arrependimentos para enxergar a pessoa indivíduo e as pessoas da cidade. Nesse singular/plural de pessoas, destacam a multiplicidade, a partir da vida e da escrita do português. Os muitos fados da trilha sonora do espetáculo ajudam na contextualização com as raízes do autor e fazem o contraste com os movimentos da dança de rua.⁶

Do livro *Mulheres que Correm com Lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*⁷, as professoras Soraia Silva e Luciana Hartmann (Cênicas - UnB), destacam o conto *A Mulher Esqueleto*, para realização de performance com a leitura e a dança, simultaneamente.⁸ Ampliando a experiência com o conto, ambas ainda escreveram sobre as reverberações dessa leitura em suas carreiras acadêmicas e artísticas. Falaram de suas dores e do processo de sublimação para criar um diálogo afetivo no qual expõem as emoções e as transformações corporais por elas vivenciadas. O fio condutor cênico para essa expressão, despertado pelo conto, sublinha a relação entre a palavra escrita e os estados corporais para continuar os processos de criação, nos quais há uma adaptação de mundos, com respeito aos limites e às limitações. (SILVA e HARTMANN, 2019)

Os depoimentos, sem vitimizações, deixaram marcas pela beleza e força transmitidas ao chegarem até mim. Ao ler o conto e o artigo e ainda assistir à performance, me identifiquei com a dor e limitação dos movimentos, que, na minha experiência, foram provocados por um acidente de carro sofrido na infância. Após muitos meses sem andar, um apego às palavras que encontrava nos livros foi se configurando na minha trajetória de vida, que ficou marcada por esse episódio. Palavra e movimento se encontram na história desse conto em que uma mulher foi jogada ao mar por algum erro cometido e que retornou à superfície como um esqueleto-fantasma na rede de um pescador, para viver sua história interrompida. Quando eu já estava acostumada à uma rotina profissional e acadêmica, a dança

⁵ Acesso ao vídeo da apresentação: <https://www.youtube.com/watch?v=LCfiEKTxw0k>

⁶ Matéria sobre o espetáculo: <https://pensarcultura.com.br/espetaculo-esses-pessoa/>

⁷ Livro de Clarissa Pinkola Estés, psicanalista que investiga o esmagamento da natureza feminina em contos de fada e mitos diversos.

⁸ Link da performance - *A Mulher Esqueleto*:

<https://www.facebook.com/192162947592708/videos/480285179216245>

chega de surpresa e se apresenta como uma forma de expressão, no momento em que resolvo cursar a Licenciatura em Dança, vinte anos após me formar em Pedagogia. Nesse encontro, danças vividas e escritas sentidas continuam marcando os trajetos e as escolhas de cada instante.

5. Dançar a Palavra... Transver a Imaginação

No percurso criativo que envolve os processos de composição em dança, vivenciados através das traduções de palavras para o movimento, a imaginação desponta como possibilidade da ampliação do encontro entre as linguagens. Transver o mundo pela imaginação, como nos sugere Barros (2016), se aplica ao movimento do corpo e à palavra nas proporções poéticas de pensar as experiências a partir das interações estabelecidas e vivências inscritas e percebidas no corpo.

O corpo, sem o qual não existimos, torna-se o espaço da propriedade na qual as experiências externas o definem como tal. Ele se liga àquilo que o afeta e também afeta tudo aquilo que dele se aproxima, sejam objetos, lugares ou pessoas, através da imaginação. Essa ligação do corpo com as coisas funciona como um complemento construído pelo próprio corpo, que encontra sinais de atração ou repulsa e avança para aquilo que o atrai. (TAVARES, 2019)

Amaral (2014), propõe incorporar a imaginação como um processo cognitivo na relação do corpo com o mundo. Pois:

A produção de imagens mentais a partir das experiências sensório-motoras na relação corpo e ambiente, quando experienciada em processos artísticos distintos, pode criar qualidades de relação entre corpo e ambiente que foge aos padrões estabilizados de funcionabilidade do objeto.” (AMARAL, 2014. p. 22).

Nessa relação, o estado do corpo experimenta mudanças ao recriar os significados e as imagens mentais e a imaginação materializa-se nas experiências corporais, que se constituem como ações potencializadoras dos processos cognitivos. Na dança, diferentes qualidades de encontros e produções de afeto dão origem a processos de criação e composição estética nos quais o corpo compõe. Nessas composições exploradas, o corpo afeta e é afetado, nunca sendo passivo em relação ao meio. (AMARAL, 2014)

Para a neurociência, criar imagens mentais do movimento relaciona-se com a cinestesia e às sensações implicadas na ação de mover-se, servindo mesmo

de estímulo ao sistema sensório-motor. Imaginar, por exemplo, a bacia pélvica como uma borboleta, os músculos que protegem os ossos, ou a medula dentro da coluna, dentre outros exemplos que evocam a anatomia humana, pode contribuir para movimentos leves e fluidos na dança. A imaginação afeta o movimento/dança pois o cérebro responde quando imaginamos e ativa as áreas responsáveis pelo movimento. Esses exemplos servem para a reabilitação de pacientes e para treinar o corpo para dançar. (MAIA, 2020)

Enquanto um dos grandes representantes da sistematização do movimento humano, o coreógrafo, dançarino e arquiteto Rudolf Laban, desenvolveu conceitos em torno da imaginação como um elemento de atualização e ampliação das formas de mover-se na perspectiva da expressividade dos sujeitos que dançam. Na imaginação espacial e corporal de Laban, imaginar um itinerário antes que ele aconteça e criar a partir dessa visão, engloba eventos do passado, mas que permanecem na memória, eventos do presente e do futuro na criação de sequências criativas em dança. (LACERDA, 2018)

Nessa relação imaginativa do corpo com o espaço, posso escolher uma parte do corpo, imaginar um movimento e a partir da sensação dessa imaginação, realizar esse movimento. Então o corpo vai perceber a sensação de imaginar e a sensação de realizar o movimento. A imaginação, portanto, pode proporcionar um movimento na relação com o espaço, objetos e pessoas ao nosso redor, e nessa relação, a dança vai se desenvolver.

6. Considerações Finais

Refletir a relação de tradução entre literatura e dança se configura uma oportunidade de unir a poesia e a sensibilidade de ambas em busca de um mover criativo e expressivo. As palavras dançadas, seja pela ativação da literatura ou da escrita subjetiva, se estabelecem nos processos criativos, nos percursos metodológicos pretendidos para a pesquisa, nos textos e debates interartes entre as linguagens.

Nas experimentações que o corpo vivencia, o encontro da palavra com o movimento expressivo se renova em composições imaginativas para expressar e comunicar sentimentos, estados do corpo e percepções do entorno. Para além dos aspectos formativos que uma prática pedagógica exige, acredita-se no

desenvolvimento da dança como uma atividade criativa e tecida em experiências, trocas e saberes.

Em processos criativos experimentados nos cursos, oficinas e disciplinas que participei entre 2020 e a primeira metade de 2021, foi possível exercitar a tradução entre textos e dança, destacando ainda a imaginação. Nessa experiência corporal, uma das primeiras traduções aconteceu por meio de um exercício desenvolvido com a cia de dança *Damas em Trânsito*, que promoveu a Residência Artística: *Poéticas da Casa*, no início do afastamento social, provocado pela pandemia. Os participantes dessa residência artística escreveram uma carta para alguém sobre um momento de caminhada pelos cômodos da casa que fizemos, cada um na sua casa.

As cartas foram compartilhadas em um drive da turma e distribuídas entre os participantes, que traduziram para o movimento a escrita de outro participante. Nessa atividade prática, destaquei palavras-chave da carta que coube a mim dansintersemiotizar e assim surgiu o videodança *Pequena Trajetória de Memórias Imaginadas*⁹, e um mundo de possibilidades expressivas se abriu com esse experimentar de palavras e dança. Que movimento pode sublinhar uma conversa sobre uma tarde em casa em que as percepções dos lugares foram interpretadas na subjetividade do instante de um corpo à deriva no espaço do habitar? Deslizando por lembranças, as palavras pisavam em chãos possíveis nos quais as sensações eram fluidas e reverberavam nos músculos do corpo. Remexendo memórias de outra pessoa, dancei o encontro com as palavras que ecoavam da carta.

Como um dos projetos mais recentes com a dança e a literatura, realizei o videodança *Infinito*¹⁰, que fez parte da web-exposição *EmMeio#13: Contaminações*, promovida pelo MediaLab - Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional, do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Com um trabalho coletivo de projeção e sobreposições de imagens, o vídeo está na performance *Ciclicidades*¹¹, realizada para essa exposição virtual. O processo de composição se baseou em trechos dos poemas de Conceição Evaristo e Mia Couto para homenagear as vítimas do COVID. Nessa experimentação, os textos-fonte para o movimento se voltaram às pessoas/números das estatísticas, cujas mortes são

⁹ Link com o vídeo da experimentação: <https://www.youtube.com/watch?v=2ZrzIWp3-8I>

¹⁰ Videodança - Infinito, disponível em: <https://youtu.be/186Nh3X-uoY>

¹¹ Performance Ciclicidades, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=C7tuJ4IZ8eM>

anunciadas nos jornais em números cada vez mais alarmantes. As vidas interrompidas nesse ciclo de dor, as expectativas pela cura e reestabelecimento do que tínhamos antes da pandemia, tudo dialoga com poemas escritos e dançados numa espécie de epitáfio ou epígrafe nessa circularidade da vida, da morte e do infinito caminhar/recomeçar, representada pela figura de Möbius que é feita a partir de páginas de cadernos, nas quais a dor e a poesia podem ser registradas, e recortada, como na proposição estética *Caminhando*, realizada pela artista plástica Lygia Clark, em 1963.

Se a dança é uma prática do encontro, do estar junto, dançar a palavra escrevendo o movimento dos corpos distantes, será um dos grandes desafios para análise dos modos expressivos do gesto dançado, que se configura no espaço-mundo de convivência e que estamos aprendendo a lhe dar virtualmente, com mais intensidade nesses tempos incertos. A ampliação do movimento expressivo pela dança, assim como as várias experiências, se estabelece, atualmente, em espaços remotos de aprendizagem e de compartilhamento. Expectativas e esperanças se reconfiguram, a cada dia, para que a realidade tenha sentido e seja ressignificada em práticas sensíveis.

Que as abordagens para as traduções que a dança vai mostrar nesse percurso, contribuam para transformações da minha escrita/leitura/dançante, que se dilui nos muitos atravessamentos e fragmentos que ainda vou me deparar nesse trajeto. Sigo em busca de um dançar com palavras para criar, assim como Fernandes (2006), uma escrita da dança na articulação das linguagens que possibilitarão o registro de uma prática efêmera, mas que expressa o pensamento do corpo e a memória do que somos e assim poder dizer: “Deixo de ser um corpo para ser quem sou.” (FERNANDES, 2006, p. 3)

Belister Rocha Paulino
UnB

belister.r.paulino@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília; Mestra em Arte - UnB; Graduada em Pedagogia (UFPI) e em Dança (IFB); Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação do Distrito Federal;

Orientadora: Soraia Maria Silva
UnB
soraia@unb.br

Doutora em Literatura - UnB; Mestra em Dança - UNICAMP; Graduada em Dança (UNICAMP); Docente no Departamento de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UnB.

Referências

- AGUIAR, Daniella. **Da Literatura para a Dança**: a prosa-poética de Gertrude Stein em tradução intersemiótica. Tese - Cento de Educação e Humanidades - Instituto de Letras - UERJ, 2013.
- AMARAL, Ana Clara. **Dança e imaginação**. Dança, Salvador, v. 3, n. 1, p. 21-33, jan/jul. 2014
- BARBOSA, Sidney. **Escrituras e leituras do tempo literário**. In: PRIPAS, Sérgio (Org.). Cronos ensandecido: sobre a agitação no mundo contemporâneo. São Carlos: Ed. UFSCar, 2009, p. 117-134.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARRETO, Débora. **Dança**: Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola. UNICAMP - São Paulo, 1998. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274878>
- BERNARDO, Arlei José. **Literatura e Dança**: Educação Sensível e Crítica. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2003.
- FERNANDES, Ciane. **Como Fazer Parte a partir do Corpo?** TFC. Edição 01. Ano 03. UFBA, 2006
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. Editora Cultrix: São Paulo, 2007.
- JESUS, Adilson Nascimento de. **Literatura e Dança**: duas traduções de obras literárias para a linguagem da dança-teatro. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP, 1996.
- LACERDA, Cláudio Marcelo Carneiro Leão. **Imaginação corporal, espacial e de movimento informando a criação em dança inspirada pela arquitetura de Zaha Hadid**. Repertório Livre, Salvador, ano 21, n. 31 p. 236-259, 2018.
- PERRONE-MAIA, Maercio. **Motor Imagery**: imaginação na dança para além da mente. Deixa Mover, 2020
- Disponível em: <https://deixamover.com.br/>
- MOISÉS, Leyla. **A Criação do Texto Literário**. IN: As Flores na Escrivinha. Companhia das Letras, 2006
- PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- SILVA, Silvana dos Santos. **A Dança, Sentidos e Significados**. Revista Digital Buenos Aires, Ano 14 Nº 139 - dezembro de 2009. Disponível em:
<http://www.efdeportes.com/efd139/adancasentidosesignificados.htm>
- SILVA, Soraia Maria. **Poemadancando**. Editora UnB, 2007(a)
- SILVA, Soraia Maria. **Por uma Arqueologia Cênica da Dança**: estudos de representação mediada, dansintermediação. IN: Arte e Tecnologia - interseções entre arte e pesquisas tecno-científicas. Org: Suzete Venturelli. Brasília, 2007(b). Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19567>
- SILVA, Soraia Maria. HARTMANN, Luciana. **Mulher Esqueleto**: dor e sublimação no processo criativo, um diálogo afetivo. IN: SILVA, Soraia Maria. (Org.) Diálogos - Afetos Compartilhados. Brasília: UnB/PPG-CEN, 2019.

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do Corpo e da Imaginação** - teoria fragmentos e imagens. Lisboa: Relógio d'água Editores, 2019.

THON, Bárbara Machuca. CANTORANI, José Roberto Herrera. **Um olhar sobre a Dança Contemporânea e a sua Relação com o Self**. Faculdades Integradas de Itararé - FAFIT-FACIC. Itararé - SP - Brasil v. 03, n. 02, jul./dez. 2012, p. 59-69.

Escolas de Dança na cidade do Rio de Janeiro: um breve panorama do ensino de História da Dança

Bruna Garcia de Oliveira Rocha (UFRJ)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

RESUMO: Este trabalho busca apresentar um breve panorama do ensino de História da Dança na cidade do Rio de Janeiro, discutindo a importância da mesma para a formação profissional nestas escolas, visto que, uma formação no Ensino Superior não é necessária para a atuação no campo da Dança em determinados espaços. Através de um questionário online, de forma anônima, buscou-se captar informações de alunos e ex alunos destes estabelecimentos para, através desta, compreender suas relações com tal disciplina, analisando, ao final, a relevância dos resultados encontrados através da pesquisa. Compreender a importância de um ensino global dos conteúdos da Dança como uma proposta pedagógica de ensino que une a teoria com a prática, se faz importante para a formação profissional do campo da Dança, a partir do momento em que este processo permita que estas academias formem profissionais conscientes da importância do seu fazer artístico para a sociedade, assim, auxiliando na valorização do profissional e da própria arte.

Palavras Chave: DANÇA. ESCOLAS DE DANÇA. HISTÓRIA DA DANÇA. DANÇA/EDUCAÇÃO. RIO DE JANEIRO.

ABSTRACT: This paper seeks to present a brief overview of the teaching of History of Dance in the city of Rio de Janeiro, discussing its importance for professional training in these schools, as a higher education training is not necessary for acting in the field. of Dance in certain spaces. Through an online questionnaire, anonymously, we sought to capture information from students and former students of these establishments to, through this, understand their relationship with this discipline, analyzing, in the end, the relevance of the results found through this research. Understanding the importance of a global teaching of the contents of Dance as a pedagogical teaching proposal that unites theory with practice is important for professional training in the field of Dance, from the moment this process allows these academies to form professionals aware of the importance of their artistic work for society, thus helping to value the professional and the art itself.

Keywords: DANCE. DANCE SCHOOLS. HISTORY OF DANCE. DANCE/EDUCATION. RIO DE JANEIRO.

Esta pesquisa nasce através da análise de resultados encontrados em uma entrevista feita em meu trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tal pesquisa foi feita para traçar

um breve panorama do ensino da disciplina de História da Dança nas academias de Dança da cidade do Rio de Janeiro, sendo elas profissionalizantes ou não. Estes espaços são responsáveis por grande parte de profissionais atuantes no campo da Dança na cidade e, por muitas vezes, peca quando o assunto é a formação teórica em Dança. Pensar no ensino de História da Dança é apenas um recorte da formação teórica necessária para a formação profissional do artista, não tendo como objetivo aqui destacá-la como única disciplina necessária.

Este trabalho tem como objetivo, além de expor os resultados encontrados através da pesquisa online, refletir, através deles, como a História da Dança pode ser um caminho para o fortalecimento e enriquecimento da formação teórica profissional para que, além de buscar desenvolver ainda mais a prática através da teoria, que estes bailarinos possam compreender a real importância que a Dança possui não só para a classe artística, mas para toda sociedade e, assim, podendo afirmar seu papel social, defendê-la quanto profissão que deve receber o reconhecimento e a legitimação que merece.

Mesmo que os números de cursos de graduação e pós venham aumentando com frequência, que escolas de dança sejam técnicas profissionalizantes, que existam fomentos para a arte, esta legitimação social da profissão ainda está em processo, e ainda falta um longo caminho a ser percorrido. Os indivíduos que estão inseridos no mercado de trabalho da Dança vivenciam isso com frequência em seus ambientes de trabalho, em concursos, e até mesmo nas conversas diárias quando se apresentam como profissionais da área e são questionados se este campo profissional e acadêmico realmente existe. A desvalorização do profissional ainda é uma realidade do campo, e a preocupação com a qualidade da formação pode ser um meio de auxiliar nas conquistas da área quanto campo de profissão legitimado.

Atualmente, na cidade do Rio de Janeiro, existem sete escolas de Dança consideradas técnicas profissionalizantes pelo Sindicato dos profissionais da Dança do Rio de Janeiro (SPD-RJ)¹, e inúmeras escolas de cursos livres espalhadas por toda a cidade, que também formam bailarinos, mas que não estão vinculadas à instituição. Para que o bailarino formado pelos cursos livres possa atuar profissionalmente, será necessário fazer uma prova aplicada pelo SPD-RJ, tanto

¹ Instituição que tem como objetivo representar os profissionais da Dança, buscando defender e regulamentar seus interesses como uma categoria profissional.

prática quanto teórica, que lhe dará o direito de adquirir seu Registro Profissional (DRT). Este registro pode ser um registro definitivo ou temporário, dependendo da nota alcançada pelo candidato. Ou seja, os profissionais da Dança são formados tanto por escolas técnicas profissionalizantes, quanto por escolas de cursos livres, basta que ele obtenha ao fim seu DRT.

Entendendo como funciona a formação de parte dos profissionais em Dança na cidade, podemos perceber que, para determinadas práticas profissionais, a formação em curso superior não é obrigatória. Este fato nos leva a pensar que, sendo assim, deve-se haver uma grande preocupação quanto a qualidade da formação nestes estabelecimentos. Nas escolas de Dança a formação prática das danças acadêmicas como ballet, jazz, dança contemporânea, sapateado, street dance, entre outras, tem um grande destaque. Porém o mesmo não acontece quando o assunto são os conteúdos teóricos que, por muitas vezes, acabam sendo deixados de lado, priorizando a prática.

Podemos encontrar no ensino da história um caminho de fortificação e ratificação da importância da Dança para a sociedade e como a sua presença no meio social é de extrema importância para a formação de uma identidade cultural.

Cultura é o **conjunto de tradições, crenças e costumes** de determinado grupo social. Assim, a cultura representa o patrimônio social de um grupo e a soma de padrões dos comportamentos humanos. É a gama do comportamento de um grupo de pessoas envolvendo seus conhecimentos, experiências, atitudes, valores, crenças, religião, língua, hierarquia, relações espaciais, noção de tempo, conceitos de universo. (DIANA, 2018)

Mesmo que os alunos que passem por esses ambientes educacionais da Dança, no futuro, não venham a exercer a arte como profissão, a união do ensino através da teoria e da prática, permanece tendo grande importância, não apenas para o ensino da Dança, mas a para a formação de cidadãos que consomem e apreciam a arte, assim, formando pessoas que compreendem e valorizam as produções artísticas. Este passo é um grande ganho para o campo da Dança, pois é um auxílio necessário para o processo de conscientização social da relevância das produções em arte no país, gerando que consome arte reconhecendo seu real valor social, assim como afirma Barbosa (1998):

Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este

desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 1998 p. 18)

Valorizar a formação teórica e, neste caso histórica, em Dança, vai muito além de pensar apenas na qualificação dos profissionais. A arte, e a Dança, fazem parte do contexto social e são parte da expressão da sociedade em suas características e identidades através do tempo. Entender o contexto histórico nos faz criar um olhar amplo não apenas para a Dança, mas para a sociedade do presente e para a sociedade do passado, conhecendo os caminhos percorridos para compreendermos, então, a forma com que a Dança é (des)conhecida de (des)valorizada nos dias de hoje.

Além de expressão da sociedade e da cultura, a dança cênica é arte, portanto, simbólica, e porta significações que transcendem o valor estético espetacular. Movimentos construídos coreograficamente e repetidos em cena contam histórias, revelam problemas ancestrais ou contemporâneos. São uma forma de expressão e comunicação complexa, pois envolvem valores e preconceitos, refletem o contexto histórico, econômico, cultural e educativo e podem suscitar discussão. Assim, o espetáculo de dança pode ser compreendido como parte de um sistema cultural e social maior, como o qual troca informações, modificando-se, transformando-se (SIQUEIRA, 2006, p. 5).

Para criar um breve panorama de como funciona o ensino de História da Dança em algumas academias de Dança da cidade, foi criada uma pesquisa online através da plataforma Google Forms onde, de forma anônima, os participantes respondiam as seguintes perguntas: Seu curso na academia é/era livre ou profissionalizante? A grade curricular da academia possui/possuía a disciplina História da Dança? Você acredita que esta disciplina faz/fez (ou faria, caso não tenha em sua grade) diferença na sua formação como bailarino(a)? Por que? Na sua opinião, o ensino de História da Dança nas academias seria uma forma de auxiliar na sua formação profissional? Você acredita que esse ensino de História da Dança poderia ampliar a possibilidade dos discursos acerca da defesa do profissionalismo em Dança?

A partir da análise das respostas obtidas através do formulário no trabalho de Rocha (2018)², compreendeu-se um pouco sobre o atual cenário do ensino de História da Dança nas academias do Rio de Janeiro, qual a importância é dada por

² ROCHA, Bruna G. O. A importância do Ensino de História da Dança na formação em Dança: Um estudo acerca das Academias de Dança na cidade do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Dança. Rio de Janeiro, UFRJ/EEFD 2018.

cada entrevistado ao tema, por fim, comprovou-se a carência de tal disciplina nas escolas, como podemos ver a seguir. Inicialmente apenas apresentaremos os resultados e, ao final será feita uma análise dos mesmos.

Pergunta 1. Seu curso na academia é/era livre ou profissionalizante (vinculado ao Sindicato)?

Seu curso na academia é/era livre ou profissionalizante (vinculado ao Sindicato)?

61 respostas

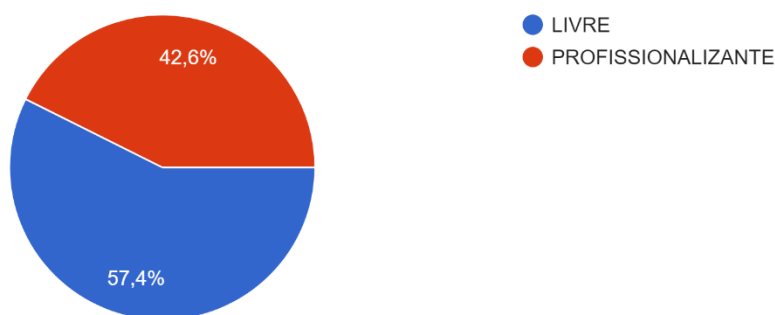


Figura 1. Porcentagem de pessoas entrevistadas de acordo com sua formação: livre ou profissionalizante.

Para conhecer o perfil das pessoas que respondiam o questionário, mesmo que de forma anônima, esta pergunta aponta a quantidade de pessoas por categoria de formação. Com o total de 61 respostas, onde 26 responderam “profissionalizante” e 35 responderam “livre”, justificando a porcentagem.

Pergunta 2. A grade curricular da academia possui/possuía a disciplina História da Dança?

A grade curricular da academia possui/possuía a disciplina História da Dança?

61 respostas

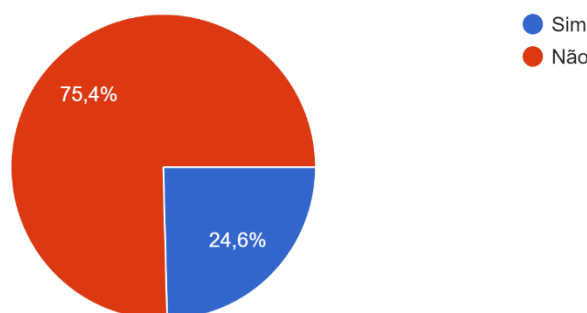


Figura 2. Porcentagem de cursos que possuem ou não a disciplina de História da Dança.

Com o total de 61 respostas, onde 46 responderam “não” e 15 responderam “sim”, aqui poderemos tecer uma discussão, pois o esperado era que o número de pessoas que responderam que fazem cursos profissionalizantes fosse o mesmo que afirmasse possuir História da Dança em sua grade, mas não é este o resultado encontrado. Vinte e seis pessoas afirmam ter cursado uma formação profissionalizante, porém apenas quinze dizem ter a disciplina na grade.

Pergunta 3. Você acredita que esta disciplina faz/fez (ou faria, caso não tenha em sua grade) diferença na sua formação como bailarino(a)? Por que?

Todas as 61 pessoas responderam a esta pergunta, porém, aqui, apenas serão apresentadas algumas respostas que levantam pontos a serem discutidos neste trabalho, e estas serão apresentadas na íntegra a seguir.

Sim, pois acredito que ao saber a história das danças é possível adotar estilos, passos, posturas que resgatem as origens da dança de certa forma (se for desejado pelo bailarino, claro). Também é um modo de reconhecer a cultura do povo que originou aquele ritmo, afinal se dançamos por amor, nada mais correto do que sabermos sobre sua história. (ANÔNIMO, 2018)

Sim! Foi a partir da disciplina que pude compreender melhor a história da Dança no Brasil, assim como conhecer as personalidades da área e também conciliar prática/teoria na medida em que tivemos toda a nomenclatura das modalidades (ballet, sapateado, jazz, contemporâneo, repertório, etc.), mapas de palco, dentre outros assuntos. (ANÔNIMO, 2018)

Sim. Pois faz pensar no processo de como a dança se afirmou e ganhou espaços e se adaptou ou incorporou outros estilos para formar novos.

Compreender esse processo histórico é compreender e respeitar a luta de todos e todas que lutaram pelos espaços que ocupamos hoje enquanto profissionais. (ANÔNIMO, 2018)

A única história que tive na academia foi a do ballet. Com certeza seria importante ter a história da Dança, pra termos a contextualização não só da Dança, mas também ter conhecimento sobre os processos políticos e sociais de cada época. Só vim ter a ciência desses saberes na faculdade e fez mais sentido compreender melhor até a prática. (ANÔNIMO, 2018)

Sim. Porque a Dança é uma expressão ligada à história de sua cultura. Compreender sua origem, é dar mais embasamento para a bailarina desenvolver senso crítico, personalidade e criatividade. (ANÔNIMO, 2018)

E, por fim, uma pessoa afirma que não necessariamente, pois acredita que existam questões mais importantes que não são discutidas na academia que viriam em primeiro lugar que aprender história da dança. (ANÔNIMO, 2018)

Pergunta 4. Na sua opinião, o ensino de História da Dança nas academias seria uma forma de auxiliar na sua formação profissional?

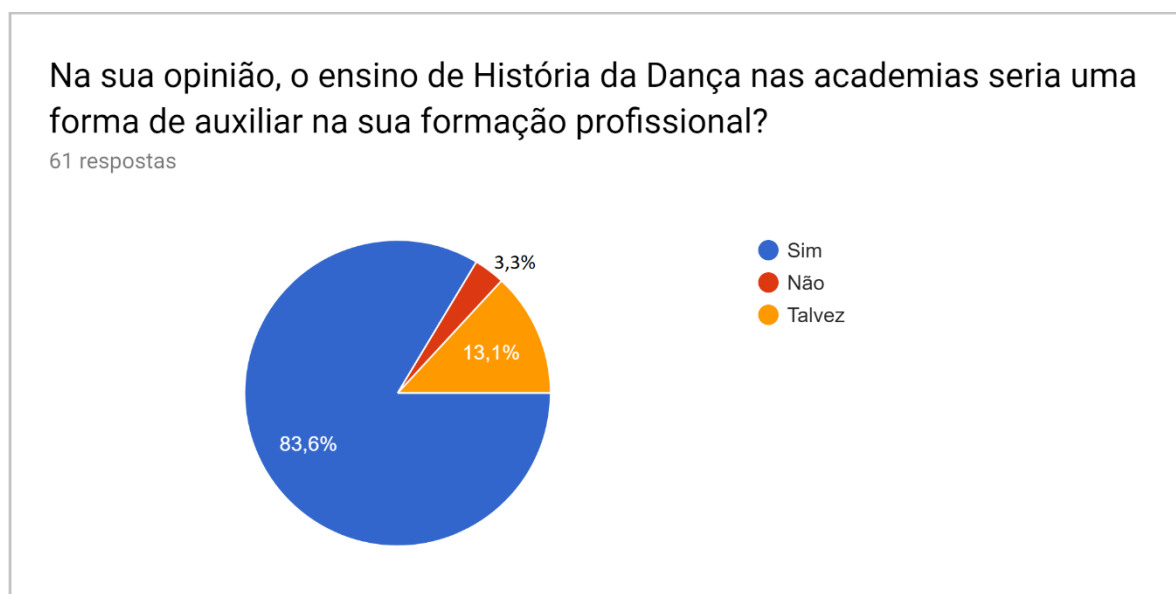


Figura 3. Porcentagem de pessoas que consideram que a disciplina História da Dança auxiliaria em sua formação profissional.

Com o total de 61 respostas, onde 51 responderam “sim”, 8 responderam “talvez” e 2 responderam “não”, justificando a porcentagem.

Pergunta 5. Você acredita que esse ensino de História da Dança poderia ampliar a possibilidade dos discursos acerca da defesa do profissionalismo em Dança?

Você acredita que esse ensino de História da Dança poderia ampliar a possibilidade dos discursos acerca da defesa do profissionalismo em Dança?

61 respostas

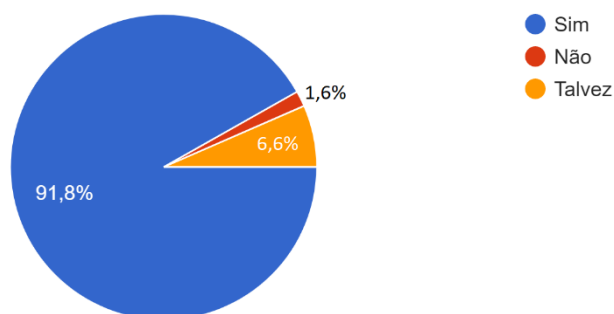


Figura 4. Porcentagem de pessoas que consideram o ensino de História da Dança importante para ampliar a possibilidade de discursos acerca da profissionalização em Dança.

Com o total de 61 respostas, onde 56 responderam “sim”, 4 responderam “talvez” e 1 respondeu “não”, justificando a porcentagem.

Pergunta 6. Por que?

Todas as 61 pessoas responderam a esta pergunta, porém, aqui, apenas serão apresentadas algumas respostas que levantam pontos a serem discutidos neste trabalho, e estas serão apresentadas na íntegra a seguir.

O profissionalismo em dança precisa ganhar mais espaço além do já existente. Quanto mais praticantes desta arte tomarem conhecimento da história que deu seguimento ao que temos hoje em forma de modalidades isoladas, mais consciência terão sobre a seriedade e resistência que a dança enfrentou e tem enfrentado. Cada profissão tem sua história, com a dança não foi diferente, inclusive, apoio fielmente a ideia de tê-la inclusa no currículo base escolar como disciplina obrigatória. Movimentar-se com passos coreografados ou improvisados hoje em dia não é um mero passatempo, mas sim, uma profissão linda que merece respeito e incentivo. (ANÔNIMO, 2018)

Acredito que trazer a teoria da dança, o que inclui sua história, conseguiria transmitir sua importância e, assim, as pessoas se conscientizariam de que não é a prática pela prática, mas que há uma contextualização daquele movimento que não pode ser esquecida. Dessa forma, acredito que as pessoas começariam a entender a importância da dança e deixariam de enxergá-la apenas como recreação. (ANÔNIMO, 2018)

Traria uma clareza além da execução de movimentos, extrairia da cabeça da aluna que ela tem que ser perfeita, uma vez que ela entenderia o seu espaço, as suas possibilidades corporais.. Seriam menos frustradas e mais felizes dançando com a sua verdade! (ANÔNIMO, 2018)

Profissionais dedicados em uma área também são (ou deveriam ser) bem informados a respeito das origens daquela arte. Eles serão os futuros disseminadores daquela dança, e a modificarão/adaptarão ao contexto presente. Se não houver noção da história daquela dança, em algum momento ela perderá seu caráter cultural original. (ANÔNIMO, 2018)

Falar sobre história/memória da Dança, ter conhecimento do campo em si, é reafirmar a importância desses profissionais, de suas ações e do legado que é deixado para gerações futuras. Além de consolidar o campo a partir do discurso desses atores sociais e de suas ações em Dança, é também contribuir com a circulação dessas produções na medida em que esses espaços das academias/escolas tornam-se democraticamente lugares de disseminação de cultura. (ANÔNIMO, 2018)

Sim. Porque é através do conhecimento, da compreensão da relação entre o corpo e uma cultura, que o/a profissional desenvolve maior propriedade para defender seu trabalho e suas propostas. Entender que a dança é mais do que o entretenimento, ela é parte da expressão e registro de um povo, dá à Dança novas possibilidades. (ANÔNIMO, 2018)

E, por sim, uma pessoa afirma que o passado ajuda a definir e modelar as ações do presente. Um campo se fortalece por sua trajetória. Se não sabemos dela, não lhe conferimos força. (ANÔNIMO, 2018)

A partir dos resultados e das respostas encontrados, podemos destacar alguns pontos que podem ser considerados importantes para analisarmos como o campo da dança e sua relação com a História é visto por pessoas que estão ou estiveram inseridas neste meio. Vale ressaltar, retornando ao tópico anterior, que todas as pessoas que responderam à pesquisa fazem ou já fizeram algum tipo de dança durante a vida, ou seja, nesta entrevista não há respostas de pessoas totalmente leigas quanto ao assunto. Este é um fato que pode ser de valor importante para esta pesquisa, por ela discutir a relevância do ensino da História da Dança nas academias de cursos livres: todos conhecem o universo da dança de alguma maneira, já estiveram em contato direto com a arte.

Logo de início, comparando as duas primeiras perguntas (Imagem 1 e Imagem 2), há algo que chama a atenção. Ao observar os resultados da Imagem 1, que qualifica as pessoas que responderam o questionário como participantes de “cursos livres” ou “profissionalizantes”, percebe-se que a divisão entre ambos é muito próxima, 35 pessoas se encaixam no “livre” e 26 no “profissionalizante”. Porém ao olharmos a Imagem dois, o quadro já é alterado: de 61 pessoas apenas 15 responderam “sim” para a presença da disciplina de História da Dança na grade curricular.

Isso nos mostra que, apesar de esperar que em cursos profissionalizantes a formação fosse mais completa, nem todos os bailarinos possuíram a formação histórica da Dança. Este dado nos faz questionar sobre como acontece a formação dos profissionais atuantes na área, e perceber que, por muitas vezes, apenas a formação prática recebe importância. Porém, o processo pedagógico de formação profissional deve ser uma prática global, onde teoria e prática caminham juntas, ampliando os olhares dos alunos para o mundo da Dança e fazendo com que eles tenham maior compreensão, neste caso, histórica do que estão reproduzindo no corpo. É importante lembrar que a Dança não é um conjunto de passos vazios de significado, cada movimento tem por trás uma questão histórica, social, cultural, econômica de um povo que, ao ser despertada a compreensão do aluno, pode transformar a sua prática.

Assim como afirma Ana Mae Barbosa (1998):

A interpretação de obras de arte e a informação histórica são inseparáveis; sendo uma a abordagem diacrônica horizontal do objetivo e a outra sua projeção sincrônica vertical. A interseção dessas duas linhas de investigação produzirá um entendimento crítico de como os conceitos formais, visuais e sociais aparecem na arte, como eles tem sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos. Essa abordagem de ensino ilumina a prática da arte, mesmo quando esta prática é meramente catártica. (BARBOSA, 1998 p.19-20)

Um ponto que pode fortalecer ainda mais este pensamento é a não necessidade de curso superior para lecionar e atuar na área, com exceção do ensino nas redes públicas de ensino, notadamente a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, onde o ensino superior é condição obrigatória para a licenciatura. Para muitos, somente os anos de estudo em uma modalidade são o suficiente para a sua formação profissional. Aponto aqui que chamo a atenção para este ponto não para fazer uma crítica negativa à formação prática, mas sim para ressaltar que a não obrigatoriedade de profissionais graduados é um ponto a ser levado em consideração para entender os motivos da dificuldade da legitimação do campo profissional da dança na sociedade.

Mesmo que os cursos livres tenham foco em formar bailarinos para o mercado de trabalho das companhias de dança, diferente das universidades, onde os alunos recebem formação para atuar em diversos campos além de companhias, como escolas de educação formal, críticos em Dança, produção cultural, entre

outros, o ensino da disciplina de História da Dança em ambos auxilia a contextualização e a criação de conhecimentos, amplia visões e pode auxiliar inclusive, na interpretação prática da Dança. Não se pretende aqui defender uma formação igual em cursos livres e profissionalizantes, mas apenas ratificar a importância da disciplina para qualquer tipo de formação profissional no campo.

Os cursos de graduação em Dança procuram fornecer uma formação diversificada para seus discentes, onde prática e teoria possuem o mesmo valor. Atentar-se que a formação em graduação é de extrema importância para o campo da Dança é compreender que a qualificação no ensino superior para o profissional é muito necessária para a busca da legitimação social. Esta também é uma forma de expandir as áreas de atuação do profissional formado em Dança. Para além das academias e companhias, os cursos de graduação permitem que o artista se insira em outras áreas do saber, como nas universidades e nas escolas de educação formal, levando seu conhecimento para locais onde, há alguns anos, a dança não podia ocupar.

Pensar sobre a formação nas escolas de Dança se faz importante a partir do momento em que se reflete sobre o fato de que são esses alunos que, no futuro, estarão formando outra geração de bailarinos para o mercado de trabalho. Ou seja, a deficiência na formação do artista não afeta apenas a sua prática, mas também a dos que virão a ser formados por eles. De acordo com Ana Mae Barbosa (1998), a formação em arte tem espaço na interseção de saberes, e a de preparação do professor é um problema pedagógico crucial para o ensino das artes.

A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Esta integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. (BARBOSA, 1998 p. 17)

Relacionar a teoria com a prática é um caminho pedagógico que pode oferecer pro aluno um processo de amadurecimento e troca de saberes, proporcionando uma formação intelectual mais completa e complexa, que o permitirá abrir novos caminhos para o seu processo de criação e aprendizado. Ambas devem andar de mãos dadas no desenvolvimento da relação professor-aluno.

No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria quanto a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis no processo pedagógico. (SAVIANI, 2008 p.106)

Assim como continua afirmando Saviani (2008), teoria e prática são termos opostos que se incluem, e permitem que a solidez da formação teórica proporcionem uma prática mais eficaz.

Ora, o ato de antecipar mentalmente o ato que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da observação dos alunos: “este curso é muito teórico, deveria ser mais prático”, minha tendência sempre foi a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois de teoria nós precisamos muito.” (SAVIANI, 2008 p. 109)

A Dança, enquanto arte que nasce do corpo, é lugar de expressão de memórias. Todo corpo que dança carrega em si experiências diferentes, vivências e realidades, que se expressam de uma maneira única a partir de cada um. Essas memórias são resultados não só da própria história do corpo, mas também da história do contexto em que aquele corpo esta inserido. O corpo é um lugar onde memórias podem ser eternizadas através da arte e, por isso, podemos considerar um ponto de grande importância a discussão de possíveis estratégias pedagógicas que sejam favoráveis a dar voz e toda essa memória que vive no corpo, fugindo desse esquema imposto pelas antigas lógicas pedagógicas das salas de aula.

Esta análise pode ajudar a compreender os resultados obtidos na Pergunta 4, presente na Imagem 3, que questiona se o ensino de História da Dança nas academias seria uma forma de auxiliar na formação profissional. O total de 10 pessoas responderam “não” ou “talvez” para esta pergunta. A partir disso pode-se levantar algumas hipóteses:

- Ainda há pessoas que acreditam que não seja necessário um saber teórico para lecionar a prática;
- Não reconhecem o valor da história como uma forma de potencializar a prática do bailarino dentro ou fora de cena;
- Ignoram a necessidade do saber histórico como forma de agregar na formação e legitimação profissional;
- Não enxergam a história como caminho potente para dar força e trazer novas possibilidades criativas à produção artística.

Estudar a história da dança vai muito além de observar e repetir movimentos de antigos espetáculos, conhecer seus coreógrafos e bailarinos, compositores e datas. Através da análise da origem da obra, buscando compreender em que momento histórico ela foi projetada, qual era a realidade dos(as) bailarinos(as) que a dançavam, em que contexto social aquele grupo estava inserido naquele momento, qual foi a época que tudo foi idealizado, pode-se conhecer através de tudo isso a história da sociedade, para além de somente movimentos no palco. E essa história faz parte da história de uma sociedade que se construiu e deu origem a determinada modalidade. A dança está impregnada de contexto social. Danças da corte, das ruas, resultantes de revoluções, de diferentes movimentos artísticos. A dança nunca será a arte do movimento pelo movimento, por mais que insistam em ensiná-la de tal maneira.

Além de expressão da sociedade e da cultura, a dança cênica é arte, portanto, simbólica, e porta significações que transcendem o valor estético espetacular. Movimentos construídos coreograficamente e repetidos em cena contam histórias, revelam problemas ancestrais ou contemporâneos. São uma forma de expressão e comunicação complexa, pois envolvem valores e preconceitos, refletem o contexto histórico, econômico, cultural e educativo e podem suscitar discussão. Assim, o espetáculo de dança pode ser compreendido como parte de um sistema cultural e social maior, como o qual troca informações, modificando-se, transformando-se (SIQUEIRA, 2006, p. 5).

Abrir os olhos dos alunos para esse caminho de pensamento pode ser uma forma de expandirem seus olhares para aquilo que produzem e reproduzem nos palcos, nas salas de aula e em qualquer ambiente que venham a produzir arte. Compreender de forma mais profunda e completa o como, quando, porque, onde, quem, pra que, não só citando informações, mas analisando-as. A intenção aqui não é que a arte da Dança se torne a todo momento algo que não possa ser somente apreciado, mas que, por trás de suas cortinas exista um saber crítico e enriquecedor, que poderá também ser um alimento para os momentos de apreciação. Para que se possa apreciar com clareza uma obra, é necessário que se conheça, mesmo que minimamente o contexto que esta obra possa carregar. Responder essas perguntas pode fazer com que o aluno viva aquilo que Jorge Larossa define como “experiência”.

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em

francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LAROSSA, 2010, p.21)

O aprendizado através da experiência cria uma memória afetiva daquilo que foi vivido. O ensino da história não deve ser apenas uma citação de fatos, mas um movimento de ampliação de olhares para o fazer dançante, ressignificando práticas que antes de davam somente pelo movimento mecânico, ganhando vida através do saber histórico que cria memórias. Reconhecer que uma dança se passa em palácios faz criar imagens mentais e corporais daquilo que pensa por ser característico desse lugar e transformar esse saber em movimento, que se dá de forma única, pois nasce da sua compreensão e de seus saberes anteriores.

Este processo de aprendizagem tornara o fazer artística de cada aluno/artista/bailarino único, pois mesmo que duas pessoas dance a mesma dança, cada movimento estará carregando por trás de si experiências, que são singulares. Este aluno então terá um conhecimento sobre seu fazer artístico mais aprofundado, conhecendo e respeitando as particularidades de seu corpo e de sua história, podendo assim, buscar novos caminhos para alcançar seus objetivos. Um artista que se reconhece e conhece bem seu instrumento de trabalho, seu corpo, é um artista que possui uma formação mais completa e será capaz de usar todo esse saber adquirido a favor do campo da Dança, e da valorização do seu fazer como profissional. É um artista que valoriza ainda mais seu próprio trabalho pois compreende o valor de cada parte do processo de sua formação.

Observando as respostas da Pergunta 3, nota-se uma quantidade relevante de pessoas que acreditam que a disciplina de História da Dança seria um diferencial para a formação do bailarino, e diversos pontos positivos podem ser levantados a partir das mesmas. Algumas destas tiveram contato com a disciplina durante sua formação e afirmam que esta foi muito importante para o seu aprendizado e fazer artístico, adquirindo novas posturas ao dançar e compreendendo com maior clareza o que aqueles passos, gestos, figurinos e histórias tinham como significado, assim como buscamos afirmar através desta pesquisa. A Dança deixa de ser uma simples reprodução de obras passadas, para representá-las dando significado a cada uma delas.

Trazendo como exemplo o ballet clássico, que é uma modalidade de dança muito conhecida não só por artistas, mas também pela sociedade, é fundamental compreender o contexto de seus ballets de repertório que atravessaram décadas e carregam a história de uma sociedade de séculos passados que estava fortemente ligada a processos políticos, culturais e econômicos da época. Ballets da corte, ballets camponeses, ballets românticos, cada um deles possui uma contextualização histórica que nos ajuda a compreender não só a história contada pela obra, mas também os processos criativos e movimentos que são reproduzidos por quem dança hoje. A mesma análise é capaz de ser feita com qualquer outra modalidade de Dança, pois todas elas possuem em sua criação um contexto histórico e social que influenciou em sua construção quanto arte. A dança é um produto de um processo social, pois ela é executada por indivíduos que ocupam esse espaço.

O Brasil ainda peca muito quando o assunto em pauta é a preservação da memória em dança. Apesar de haver um crescimento considerável do estudo e produção no campo nas últimas décadas, por conta do aumento no país da quantidade de cursos de graduação em Dança – bacharelado, licenciatura e teoria – e pós graduação e, conseqüentemente, a conscientização da necessidade de construir acervos para a dança, pois o ambiente acadêmico gera produções tanto através da escrita – teses, monografias, trabalhos de conclusão – quanto trabalhos práticos – memoriais, espetáculos de projetos de pesquisa e extensão –, ainda não é o suficiente para suprir as necessidades da classe e produzir interesse na sociedade como um todo.

Na dança do Brasil há muita história ainda para ser contada. No momento onde não há memória entramos numa amnésia generalizada; e o novo vem desprovido de referências, num eterno refazer, por vezes involuntariamente esvaziado de significado pela repetição (BOGÉA apud VASCONCELOS, 2018, p. 71).

A última pergunta (Pergunta 6) traz depoimentos com conteúdos muito interessantes para o contexto deste trabalho. Desvalorizada como profissão, a dança pode encontrar no ensino da história atrelado ao ensino da técnica, um caminho eficaz para o enriquecimento do discurso justificando o porquê de a dança exigir tanto profissionalismo e dedicação quanto qualquer outra profissão. O profissionalismo em Dança precisa ser afirmado e conquistado a cada dia. É necessário que seus praticantes tomem conhecimento da história que resulta na

realidade que vivemos, e deste modo terão mais consciência acerca da resistência que a dança enfrentou e que batalha até hoje para conquistar seu espaço no campo profissional.

É importante ressaltar que a educação através da dança, não prepara apenas os alunos para a vivência artística, mas também para a vivência social. Educar, independente do seguimento, não se limita a um determinado objetivo. O ato de educar sempre está para além das paredes de uma sala de aula, o ato de educar está para o mundo. Se educamos corpos para o mundo, não podemos limitá-los a apenas mover-se. A educação dentro das salas de dança acontece de uma forma global, pois o corpo que educamos ocupa uma sociedade, e o professor de dança não está isento da obrigação de indicar caminhos para que esses alunos ocupem o mundo com o saber sensível que, talvez, só a arte possa fornecer. Muito pelo contrário, o profissional que é formado para educar corpos, deve estar muito preparado para guiá-los nesta jornada de conhecimento rico que a arte da Dança tem para fornecer.

À guisa de conclusão, este artigo também tem como objetivo, mesmo que de forma implícita, exaltar o poder e valor que a educação tem na sociedade. Educar é um ato de resistência aos desafios que a sociedade possa nos apresentar quanto indivíduos que a compõe. Salas de aula de Dança também são ambientes que educam para o mundo, pois aquilo que ocupa o mundo é o nosso próprio corpo. Um corpo que se respeita, conhece sua história e a história de seu passado, é um corpo capaz de viver com inteligência e empatia na sociedade. Compreende a singularidade de cada indivíduo e valoriza o tempo do processo de cada um para construir uma sociedade mais justa para todos. A arte, como produto da educação, tem o poder de despertar nos corpos esse olhar sensível para as vivências sociais. O nosso habitar no mundo é político, é artístico e é histórico, e por isso, devemos defender a presença da arte e da Dança nos ambientes de formação educacional.

Bruna Garcia de Oliveira Rocha
UFRJ

E-mail: bruna_garcia@hotmail.com

Mestrando em Dança pelo Programa de pós-graduação em Dança (PPGDan) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Dança-Educação. Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participante do projeto Discutindo História da Dança: Textos, contextos e métodos de ensino (DAC-UFRJ)

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com Arte, 1998
- DIANA, Daniela. **O que é Cultura?**, 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-cultura/> Acesso em: Novembro de 2018.
- LARROSA, Jorge. **Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade**. In.: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139-146.S
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)
- ROCHA, Bruna G. O. **A importância do Ensino de História da Dança na formação em Dança: Um estudo acerca das Academias de Dança na cidade do Rio de Janeiro**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Dança. Rio de Janeiro, UFRJ/EEFD 2018.
- SIQUEIRA, Denise. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. 1ª edição. Campinas: Autores Associados, 2006
- VASCONCELOS, Liana **Um museu da dança no Brasil** / Liana Vasconcelos. – Rio de Janeiro, 2018. 101 f. : il. Dissertação (Mestrado em memória e acervos) – Programa de Pós-graduação em memória e acervos, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018. Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/7162/1/VERS%C3%83O%20FINAL%20-%202016%20-%20Liana%20Vasconcelos.pdf> Acesso: Outubro de 2018

A linguagem afetuosa na formação profissional em dança: ações possíveis em perspectivas remotas de ensinoaprendizagem

Camila Correia Santos Gonçalves (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: O presente estudo surge como uma reverberação do momento atual da pesquisa de doutorado em Dança *Linguagem afetuosa como processo emancipatório na formação em Dança*, desenvolvida no programa de pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da professora Dra. Lenira Peral Rengel. Os procedimentos metodológicos consistem na análise exploratória e pesquisa bibliográfica (GIL, 2019) acerca dos aspectos relativos à linguagem nos processos de formação profissional em Dança. Esta pesquisa propõe trazer reflexões críticas acerca das lógicas-comunicacionais presentes nos processos de formação profissional em Dança, atentas às abordagens pedagógicas voltadas a um entendimento da educação em seu potencial emancipatório. O enfoque reflexivo, apresentado na segunda metade deste artigo, será dado às ações que emergem das realidades de ensinoaprendizagem na modalidade remota, adotadas enquanto solução transitória durante o período pandêmico.

Palavras-chave: FORMAÇÃO PROFISSIONAL. DANÇA. LINGUAGEM. ENSINO REMOTO.

Abstract: The present study emerges as a reverberation of the current state of doctoral research in Affectionate Dance Language as an emancipatory process in dance education, developed within the bounds of Federal University of Bahia's Dance Postgraduation Program, under the guidance of Professor Dr. Lenira Peral Rengel. The employed methodological procedures consist of an exploratory analysis and bibliographical research (GIL, 2019) of aspects related to language in the processes of Dance professional training. This research proposes to bring critical reflections on the communication-logics found in the processes of Dance professional training, giving special attention to the pedagogical approaches aimed at an understanding of education focused in its emancipatory potential. The reflexive focus presented in the second half of this article will be directed towards actions which emerge from the realities of remote teaching-learning, adopted as a transitory solution during the pandemic period.

Keywords: PROFESSIONAL QUALIFICATION. DANCE. LANGUAGE. REMOTE TEACHING.

1. Linguagem afetuosa: ação didática em prol da emancipação

Educamos partindo de experiências, conhecimentos, princípios éticos, estéticos e ancestrais. Os processos de ensinoaprendizagem se dão a partir da

capacidade relacional entre nós e demais corpos/corpas/corpes¹, entendendo estes como humanos, não humanos, vivos, não vivos, espaços, territórios e conhecimentos imateriais, sem estabelecer hierarquização entre eles.

Pensar acerca de corpo/corpa/corpe enquanto o que somos é uma perspectiva que precisa ser exercitada continuamente na luta por mudanças significativas de hábitos e paradigmas dicotômicos e colonizadores. A nossa existência pensada historicamente como seres dualistas, em uma relação de oposição entre corpo/corpa/corpe e mente, é uma representação primordial onde se impõe uma lógica dominadora. O corpo/corpa/corpe, nesta lógica, existe sob controle de uma mente dominante.

"O corpo é o que somos. O corpo fala porque ele é já uma linguagem unificada entre biológico e cultural" (OLIVEIRA 2007, p. 103). Estabeleço neste ponto uma relação direta com o momento atual da pesquisa *Linguagem afetuosa como processo emancipatório na formação em Dança*, desenvolvida no programa de pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, que propõe trazer reflexões críticas acerca das lógicas comunicacionais presentes nos processos de formação profissional em Dança, apontando para a valorização das abordagens pedagógicas voltadas a um entendimento da educação em seu potencial emancipatório. Partindo da hipótese de que optar pela adoção de uma linguagem afetuosa, cuidadosa, respeitosa e responsável é uma ação didática em prol da emancipação.

O principal objetivo desta pesquisa em construção consiste em aprofundar o entendimento da escolha de uma linguagem empenhada em produzir afetos positivos, compreendendo linguagem como processo cognitivo do corpo/corpa/corpe, e as decorrências de sua adoção no processo de formação profissional em Dança. Desta forma tensiono a pergunta: Estabelecer uma lógica comunicacional afetuosa em um processo pedagógico é uma ação didática chave que nos permite propiciar uma formação profissional emancipatória?

A consciência de que somos corpos/corpas/corpes, entendendo corpamente em relação de indissociabilidade, nos possibilita reconhecer as experiências cognitivas enquanto ações corporais. Permite repensar aspectos

¹ Trago enquanto escolha linguística a possibilidade de torção da escrita culta gramatical da língua portuguesa, que tem sido utilizada e defendida pelos movimentos trans e feministas em prol da não generalização do gênero no masculino para a palavra corpo.

artísticos, políticos e educacionais da Dança, e nos instiga rumo a transformações possíveis nos processos de formação e construção de conhecimento.

Em *Para que e para quem interessa uma pedagogia das encruzilhadas?*, o pedagogo Luiz Rufino aborda a emergência de pensarmos e agirmos por uma construção de perspectivas pedagógicas de novos seres/saberes, reivindicando que a educação seja pensada em sua complexidade a partir de

experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio. (RUFINO, 2019, p. 74)

Desta forma, reafirmando que todo processo educacional imprescinde de responsabilidades éticas, Luiz Rufino nos traz que lutar por novos tempos e outras possibilidades educacionais perpassa uma atenção às experiências e as linguagens. O autor propõe perspectivas diferentes daquelas investidas pelos históricos processos de colonização, que ao longo de séculos reproduziram as lógicas de dominação e exclusão dentro dos processos de ensinoaprendizagem.

A partir do saber em encruzilhadas, a transgressão da colonização das mentalidades emerge como um ato de libertação, que produz o arrebatamento tanto dos marcados pela condição de subalternidade (colono) quanto dos montados pela condição de exploradores (colonizadores). A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão. Assim, responde eticamente a todos os envolvidos nessa trama, os envolve, os "emacumba" (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento da tragédia chamada colonialismo. (RUFINO, 2019, p. 75)

2. Ações emancipatórias, desafios de ontem e de hoje

Em minha dissertação de mestrado *Dança no ambiente escolar – por um conhecimento com ações emancipatórias*, defendida em 2017, dediquei-me a explicitar minhas considerações acerca do ensino de dança na educação básica sob a perspectiva de ações que propiciam condições emancipatórias de construção do conhecimento. Desta forma busquei apresentar, como pessoa docente que experiência os desafios dos espaços educacionais, que "pensar em ações emancipatórias traz para um âmbito mais real a possibilidade de mudanças" (GONÇALVES, 2017, p. 56).

É lamentável, porém importante, constatarmos que os espaços

educacionais formais têm se tornado cada dia mais difíceis e conflitantes. As escolas, em sua maioria, não alcançam êxito na tentativa de serem ao mesmo tempo espaço de construção de conhecimento, valorização da autonomia/emancipação e de geração de felicidade. Os afetos gerados nas relações educacionais têm sido mais relacionados às perspectivas negativas, como agressividades, frustrações, conflitos, exclusões, resistência às mudanças e dificuldades de comunicação, o que contribui em grau elevado para nosso atraso social, e para a construção de uma imagem negativa acerca do ambiente educacional.

No entanto não podemos deixar de lembrar que por todos os cantos do país, existem hoje pessoas empenhadas em problematizar a educação tradicionalista, que embrutece e exclui, e, ainda mais importante, em criar estratégias de ação e enfrentamento às situações adversas. Em uma sociedade desestruturada pela desigualdade social, assolada pela pobreza, que priva boa parte da população do acesso ao básico, precisamos continuar lutando por ações que contribuam para as escolas resistirem enquanto um espaço de perspectivas positivas, de amor, acolhimento, nutrição (em amplo sentido) e respeito.

As instituições educacionais também precisam estar atentas à sua função de mostrar às pessoas estudantes, principalmente aquelas sujeitas às múltiplas vulnerabilidades, que existem outras formas de ser e estar no mundo, que outras realidades existem para serem vividas. A escola (principalmente a pública), ao se comprometer com tais perspectivas, se torna um oásis na vida de crianças, jovens e adultos, e traz consigo a potência de ser um sopro de vida, de atenção e de amparo, um divisor de águas que propicia mudanças, que quebra com a realidade, presente e futura, preestabelecida para boa parte da população.

Os espaços educacionais não podem continuar perpetuando lógicas violentas, controladoras e embrutecedoras de ensino/aprendizagem. Desta forma enfatizo que optar por uma linguagem contaminada por sentimentos de amor, empatia, alteridade, é uma perspectiva de repensar a lógica comunicativa entre as pessoas envolvidas, entre a pessoa estudante e a pessoa docente por exemplo. É acima de tudo uma atitude ética, de valorização e respeito a cada pessoa.

Agir de maneira ética nas relações de ensino/aprendizagem é comportar-se com o outro enquanto um ser legítimo na convivência (MATURANA, 1998, p. 23). Está assim relacionado ao modo como interagimos, em quais ações didáticas

utilizamos, em qual linguagem adotamos. Quando não há atenção a essas perspectivas éticas ocorre a desumanização do outro.

3. Emancipação e autonomia, caminhos necessários na formação profissional em Dança

Na circulação do poder, os corpos de modo geral, e corpos que dançam de modo específico, tanto exercem o poder quanto sofrem a ação de poderes. Os mecanismos de poder, as técnicas e táticas de poder, estão dispostos no tempo. Saber de que modo todos eles afetam o corpo é atuar politicamente; e saber de que modo afetam corpos que dançam é entender os impactos estéticos-políticos desses poderes. (SETENTA, 2017, p. 36)

Os espaços de formação profissional em Dança, quando atuam sob perspectivas tradicionalistas e tecnicistas de ensino/aprendizagem, operam a favor da padronização dos corpos/corpos/corpes, desrespeitam a diversidade, excluem, e não contribuem para uma formação emancipada.

Perspectivas "conservadoras, antidemocráticas, contrárias ao reconhecimento e credibilização da diversidade de saberes e ao compromisso com a justiça social cognitiva" (RUFINO, 2019, p. 78) infelizmente ainda permeiam os diferentes espaços de formação profissional em Dança, principalmente os espaços de formação técnica.

As Danças fortemente difundidas e valorizadas nos cursos de formação profissional demonstram o eco do processo colonial e da força de um norte hegemônico ainda muito presente nos currículos. Danças com raízes europeias e norte-americanas são escolhas estéticas e conceituais predominantes nos processos de formação em detrimento de outras Danças provenientes das culturas afrodiaspóricas e pindorâmicas por exemplo.

Aliadas a esse processo de invisibilidade e apagamento de danças e corpos/corpos/corpes somam-se as perspectivas dualistas de corpo/corpo/corpe que consequentemente levam a um entendimento de educação bancária (FREIRE, 1998), na qual não se pensa o conhecimento em sua possibilidade de construção mas de transmissão, "a transmissão fecha a vida para baixo, limitando-se à replicação de rotinas já existentes. Na melhor das hipóteses, é uma modalidade de treinamento, não de educação" (INGOLD, 2020, p. 38).

Vemos que muitas vezes ainda são adotados discursos e ações que colocam a Dança na perspectiva de treinamento corporal de alto-rendimento, e o

corpo/corpa/corpe da pessoa que dança exigido em prol do cumprimento de determinados objetivos sem o devido cuidado e atenção ética. Processos embrutecedores e de dominação, na contramão da luta por liberdade, emancipação e autonomia. "Educação é sobre cuidar do mundo em que vivemos, e de seus múltiplos habitantes, humanos e não humanos" (INGOLD, 2020, p. 49).

Uma formação profissional em Dança com perspectivas emancipatórias vai se dar em uma outra lógica comunicativa, uma lógica de amor e afetuosidade. Ações didáticas onde podemos vivenciar a linguagem afetuosa em um sentido amplo são simples, mas exigem de nós atenção diária. Estejamos empenhados para que as salas de aula de Dança deixem de ser povoadas por gritos, que a disposição dos corpos/corpas/corpes no espaço não gerem exclusões, que o respeito a cada pessoa tome o lugar de importância máxima, afastando as lesões (físicas, psicológicas) do cotidiano da Dança,

reeducarmos para a não violência é um empreendimento grandioso e sublime, que não nos permite negligência, covardia, preguiça, equívocos e principalmente auto embuste. Mas vale todo o esforço. (HERMÓGENES, 2002, p. 12)

4. Ensino/aprendizagem na modalidade remota emergencial: mudanças de hábitos e perspectivas possíveis

Desde o final do mês de março do ano de 2020, avassalados pela pandemia causada pelo coronavírus, fomos forçados a modificar drasticamente nossos hábitos. A memória e os hábitos cognitivos que desenvolvemos relacionados a ser e nos relacionar com o mundo foram impactados por urgentes protocolos que precisaram, e ainda precisam, ser seguidos.

As instituições de ensino empenharam-se em adotar estratégias de atuação e permanência, optando, na maioria dos casos, por perspectivas de ensino remoto, utilizando plataformas de comunicação virtual. Importante ressaltarmos a diferença entre a modalidade de Ensino a Distância (EAD) e o ensino remoto emergencial, adotado enquanto medida transitória de enfrentamento à pandemia do coronavírus.

Desenvolvimento da EaD envolve planejamento e uso de estratégias de gerenciamento específicas, que abrangem aspectos como oferta de uma estrutura informacional adequada, suporte técnico aos professores e estudantes, cuidadosas elaboração e entrega de materiais didáticos a

serem utilizados nas aulas, e a alocação desses no ambiente virtual, bem como apoio pedagógico aos estudantes e treinamento contínuo em tecnologia aos professores. (SAHÃO; KIENEN; GONÇALVES, 2020, p. 05)

Diferente da realidade do Ensino a Distância, o ensino remoto adotado como medida emergencial não dispõe, em muitas instituições, de materiais especificamente planejados e capacitações profissionais voltadas para essa perspectiva de ensino. Tal acontecimento fez com que as adaptações e planejamentos necessários precisassem ser desenvolvidos, em curto espaço de tempo, pelos docentes, de modo a dar continuidade aos processos educacionais.

Tais adaptações tiveram impactos ainda mais contundentes na vida das pessoas estudantes. Reconhecendo que o acesso à educação já é originalmente permeado por problemas oriundos das desigualdades socioeconômicas, constata-se que em circunstâncias de exceção como a que vivemos agora os abismos sociais se tornam ainda mais profundos.



Figura 1: charge de Rodrigo Brum.

Junto às dificuldades de acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos, outros obstáculos como a falta de um ambiente adequado às atividades necessárias aos processos de ensinoaprendizagem, bem como a luta pela subsistência tem se mostrado muitas vezes intransponível. Tais circunstâncias têm afetado de modo contundente todos os processos educacionais, incluindo-se os

processos de formação profissional em Dança, com características particularmente desafiadoras, relacionadas à natureza desta área de conhecimento.

Defender uma linguagem afetuosa nos processos educacionais em Dança se mostrou ainda mais urgente no processo de construção de novos hábitos educacionais permeados pelo isolamento social. Se já era fundamental lutar pela valorização de todos os corpos enquanto seres legítimos na convivência, em meio ao atual cenário é indispensável estarmos atentas, enquanto pessoas docentes, às situações que atravessam as vidas de modo avassalador, como a doença, as diversas perdas, e as inseguranças de maneira ampla.

Impossível seria pensar hoje em processos educacionais em que tais circunstâncias sejam negligenciadas. O entendimento de corpomente/corpamente/corpemente em unidade, foi citado por Boaventura de Sousa Santos (2020) como um conhecimento ancestral, presente nos ensinamentos dos povos indígenas, africanos e camponeses. Ele nos lembra, baseado nisso, que como não somos seres duais, e por isso, obviamente não nos cabe pensar que nenhum corpo que luta o faz a partir de ideais meramente racionais.

As aulas desenvolvidas na modalidade remota emergencial, nos permitiram continuar resistindo enquanto espaços educacionais de formação, o que se fez de enorme importância política e social, principalmente para áreas já marginalizadas como é o caso das Artes e mais especificamente da Dança. Sabemos que os territórios por nós conquistados têm sido espaços de ataques e ameaças constantes, e desta forma, nos empenhamos em manter pulsante a vida e a construção do conhecimento, embora sujeitos a muitas circunstâncias desafiadoras.

Importante frisar que os desafios oriundos dessa mudança de hábitos e procedimentos educacionais não atingiu de maneira igual a todas as pessoas, sejam elas estudantes ou docentes. Os diferentes grupos sociais, econômicos, etários, trazem para o ambiente educacional diferentes demandas e dificuldades, e devem, precisam, ser vistos em suas idiossincrasias.

É notório que os mais afetados pela pandemia são os grupos historicamente já vulneráveis. Negros, pobres, pessoas com deficiência, mães solo, entre outros grupos que sempre estiveram em situação de afastamento das escolas e universidades continuam a ser mais impactados pelas dificuldades e representam a maior parte daqueles que enfrentaram graves inseguranças para manterem-se

estudando ou não puderam dar continuidade aos processos de formação educacional.

Interessa-me pensar em como a atenção à linguagem nos permite criar estratégias de comunicação e acolhimento às situações adversas que emergem das situações de ensino remoto. Como estabelecer uma comunicação eficiente com a pessoa estudante que participa da aula enquanto cuida dos filhos, enquanto trabalha, ou se desloca em transporte público? De quais maneiras conseguimos construir laços afetuosos com as pessoas estudantes que não podem abrir sua câmera? E mesmo quando podem, pensando nas particularidades da natureza do ensinoaprendizagem em Dança, quais soluções nós tentamos buscar para estabelecer foco de força e atenção ao corpo em sua totalidade, uma vez que o foco da câmera está nos rostos? Como escapar da armadilha que as plataformas virtuais nos colocam de mais uma vez ter foco de concentração universalizado na cabeça?

Como professoras e professores de Dança desafios como estes têm sido constantes, ao ministrar aulas de investigação de movimento, há uma grande dificuldade, por exemplo, ao se tentar enquadrar o corpo/corpa/corpe em uma perspectiva visual acessível e ao mesmo tempo ser ouvido de forma nítida.

Para além dos problemas operacionais que a mudança de ambiente educacional do presencial para o remoto tem gerado, as dificuldades mais delicadas de se debater e encontrar ações que as minimizem, sem dúvidas são as dificuldades de origem econômica. Quanto mais vulneráveis economicamente se encontram os estudantes, mais afastados estes se tornam dos espaços de aprendizagem.

É importante valorizarmos as vantagens que a conexão virtual nos permite obter, entretanto suas problemáticas não podem deixar de ser debatidas, correndo o risco de estarmos estabelecendo novos dispositivos excludentes.

Essa mudança, exigida pela pandemia, também pode ser momento oportuno para mudar a própria concepção de ensino e das atividades dela resultantes: de um ensino tradicional, centrado no professor e na passagem de conteúdos, para um ensino centrado no estudante e em seu envolvimento mais ativo nas atividades de aprendizagem (ZHU; LIU, 2020), de modo a promover o desenvolvimento dos comportamentos profissionais requeridos. (SAHÃO; KIENEN; GONÇALVES, 2020, p. 10)

Como criar possibilidades para todos serem vistos, valorizados e se sentirem partícipes coautores nos processos de ensinoaprendizagem em ambiente remoto, ampliar nossas percepções para cada corpo nas perspectivas de seus

universos particulares, com essas dimensões múltiplas, lidando com todos os abismos e desigualdades?

De que maneiras nossos procedimentos pedagógicos precisaram ser repensados em virtude da distopia em que estamos vivendo? Os processos de avaliação, por exemplo, que já necessitavam de reflexão à luz das injustiças geradas pela classificação sem critérios atentos às particularidades das pessoas estudantes, se mostraram, durante a pandemia, mais obsoletos e frágeis.

Não me proponho a trazer ideias solucionais a essas questões, mas sim tencioná-las. E, brevemente, expor algumas considerações acerca do que acredito e defendo enquanto uma ação emancipatória com capacidade também para encontrar caminhos possíveis na educação remota emergencial, mesmo estando sujeitos às adversidades, as já citadas e muitas outras, a adoção de uma linguagem afetuosa.

A escritora e jornalista Ana Holanda aborda em seu livro *Como se encontrar na escrita: O caminho para despertar a escrita afetuosa em você*, perspectivas acerca da ideia de linguagem afetuosa. Esta autora traz que uma comunicação afetuosa, "seja de que natureza for, nasce primeiro dentro da gente, percorre nossas caixas internas, nossos medos, desejos, anseios, e depois é que ganha mundo" (HOLANDA, 2018, p. 18), ela aborda ainda que um princípio que diferencia este tipo de comunicação é que ela tem como objetivo não só colocar ideias no mundo, mas que elas verdadeiramente conversem com o outro. As imagens colocadas por Holanda nos ajudam a compreender que uma proposta de linguagem afetuosa na educação prescinde que o foco central comunicativo não está na informação (falada, escrita, dançada), e sim na capacidade relacional no nível de envolvimento afetivo, que tal informação gera entre as pessoas envolvidas.

Na realidade do ensino remoto, o fato de não estarmos fisicamente próximos compromete muitas vezes o estabelecimento de uma linguagem afetuosa, no sentido de muitas vezes nem sequer podermos assegurar estarmos de fato conversando com o outro (câmeras e microfones fechados, há alguém do outro lado?). No entanto, tenho visto e ouvido relatos importantes acerca de conexões reais com as vidas por trás das câmeras, dos e-mails e dos contatos de *WhatsApp*. Para tanto, precisamos exercitar uma escuta extremamente atenta e dedicar uma boa dose de empatia.

Se por um lado a crise sanitária nos afastou fisicamente, em certas circunstâncias nos permitiu estarmos mais abertos e sensíveis às histórias de vidas

e situações adversas. Se antes, muitas vezes, estávamos operando em uma comunicação automática, hoje nos enxergamos muito mais nas dores, anseios, lutas e alegrias dos outros.

5. Conclusões afetuosas enquanto pontos de partida

Enquanto professores, artistas, pesquisadores, sentimentos como amor, raiva, empatia, afeto, indignação, união, são potências que desencadeiam esforços criativos, e nos dão motivo para a criação intelectual e ação social. António Damásio aborda essa intrínseca relação entre sentimentos e cultura, e reafirma nossa indissociabilidade como seres biológicos e sociais.

Associar culturas aos sentimentos e a homeostasia fortalece-lhes as ligações à natureza e aprofunda a humanização do processo cultural. Uma tal ligação contraria o crescente afastamento que separa as ideias, as práticas e os objetos culturais, do processo da vida (DAMÁSIO, 2018, p. 07)

Emoção e sentimento é o que nos faz perceber os desequilíbrios, as desigualdades e as injustiças, e nos leva a sonhar e vislumbrar mundos mais dignos para serem vividos. Defendo que a nossa possibilidade de ampliar as experiências pessoais destes sentimentos para o coletivo, em prol de mudanças significativas, se dá através da educação, e no que nos diz respeito diretamente, a educação em Dança pautada em ideais emancipatórios.

A educação é nossa saída no que tange à coexistência. Por isso é tão importante lapidar a linguagem no ambiente educacional, encontrar o caminho de uma lógica de afeto. Entender essas instâncias aumentam nossas chances de sobrevivência, pois impõe que nenhum corpo seja desumanizado. Defender ideais de emancipação, respeito, valorização e afeto enquanto professores e pesquisadores é uma possibilidade de lutar por condições dignas de ensino/aprendizagem, de formação de profissionais, e assim buscar brechas para driblar as exclusões e adversidades históricas e atuais.

Camila Correia Santos Gonçalves
UFBA
camilacsg@ufba.br

(Professora Assistente da Escola de Dança da UFBA, dançarina e pesquisadora.

Camila Correia Santos Gonçalves é mestra em Dança e cursa atualmente o doutorado em Dança do programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Possui

graduação em Licenciatura em Dança e Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, ambas pela escola de Dança da UFBA).

Orientadora: Prof. Dra. Lenira Peral Rengel
UFBA

lenirarengel@ufba.br

(Professora, pesquisadora, dançarina (com variadas técnicas e práticas).

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança - Acadêmico. Bacharel em Direção Teatral (ECA-USP), Mestre em Artes (Unicamp), Doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP). Aborda a Dança, com ênfase nos processos cognitivos que se dão no ensino-aprendizagem (de profissionais, estudantes, leigos).

Referências

DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, C. C. S. **Dança no ambiente escolar** – por um conhecimento com ações emancipatórias. 2017. 102 f. : il. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: . Acesso em 20 de junho de 2021.

HERMÓGENES, José. **Convite a não violência**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2002

HOLANDA, Ana. **Como se encontrar na escrita: O caminho para despertar a escrita afetuosa em você**. Editora Bicicleta Amarela, 2018

INGOLD, Tim Lima, **Antropologia e/como educação**. Tradução Vítor Emanuel Santos Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na Filosofia da educação Brasileira**. Curitiba: Ed. Gráfica popular, 2007.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas** / Luiz Rufino (1987). - Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, B. S. **Fala no V Seminário do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças (PPG-DANÇA-UFBA) intitulado Mergulhos e Travessias**, em sete de outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5C0k3l2--H4&t=589s>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=5C0k3l2--H4&t=589s>>. Acesso em: 10 junho. 2021.

SAHÃO, F. KIENEN, N. E GONÇALVES, V. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

SETENTA, Jussara Sobreira. **Referências Múltiplas da Dança**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2017.

Caiu minha conexão, mas entro de novo e caio na dança: ensino/aprendizagem remoto envolvendo ações emancipatórias em dança com um grupo de idosas e crianças de uma escola pública

Emanoel Magalhães Costa (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: Este artigo partiu da situação emergencial de fechamento das instituições de ensino gerado pela pandemia do SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020) em substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Tem como objetivo narrar, descrever e dissertar acerca de desafios emergidos no processo de ensino/aprendizagem remota. A pesquisa se volta a dois públicos, o primeiro público um grupo de senhoras intitulado Grupo Poder Grisalho e o segundo crianças do Ensino Fundamental II de uma escola pública e envolve ações emancipatórias com a Dança. Uma hipótese se deu com a metáfora "caiu minha conexão, mas entro de novo e caio na dança" que nesse contexto está relacionada a atenuar a perda de vínculos desses alunos com a escola. Trate-se de um estudo descritivo narrativo (MINAYO, 2001) com reflexão dissertativa e crítica, realizado entre setembro de 2020 a março de 2021, com uso de ferramentas tecnológicas. Como procedimentos metodológicos usou-se noções de cinesiologia, jogos de improvisação, metáforas e o dicionário Laban (RENGEL, 2007, 2008, 2014, 2015) que culminaram em material de avaliação e construção compartilhada do conhecimento refletida em ações emancipatórias (GONÇALVES, 2017). Para apreciação dos dados optou-se a análise temática (BARDIN, 1977) na argumentação dos achados entrecruzando fundamentação teórica e questões metodológicas. O estudo aponta possíveis encaminhamentos para que sejam (re)pensadas estratégias metodológicas na elaboração e execução das aulas *online* com Dança/Artes.

Palavras-chave: DANÇA. ENSINO/APRENDIZAGEM. AÇÕES EMANCIPATÓRIAS. IDOSAS. CRIANÇAS.

Abstract: This article started from the emergency situation of closing of educational institutions generated by the SARS-CoV-2 pandemic (BRASIL, 2020) in substitution of classroom teaching by remote teaching. Its objective is to narrate, describe and lecture about the challenges that emerged in the teaching/remote learning process. The research turns to two publics, the first public a group of ladies entitled Grupo Poder Grisalho and the second children of Elementary School II from a public school and involves emancipatory actions with Dance. A hypothesis was given with the metaphor "my connection fell, but I enter again and I fall into the dance" which, in this context, is related to attenuating the loss of bonds of these students with the school. This is a descriptive, narrative study (MINAYO, 2001) with dissertation and critical reflection, carried out between September 2020 and March 2021, using technological tools. As methodological procedures, notions of kinesiology, improvisation, games, metaphors and the Laban dictionary were used (RENGEL, 2007, 2008, 2014, 2015) that culminated in evaluation material and shared construction of knowledge reflected in emancipatory actions (GONÇALVES, 2017). For data analysis, thematic analysis was chosen (BARDIN, 1977) in the argumentation of the findings, interweaving

theoretical foundations and methodological issues. The study points out possible directions for methodological strategies to be (re)thought in the elaboration and execution of online classes with Dance/Arts.

Keywords: DANCE. TEACHING/LEARNING. EMANCIPATORY ACTIONS. ELDERLY. KIDS.

1. Apresentação

Começo esta escrita a partir das palavras-movimento, presentes na canção de Raul Seixas:

Essa noite eu tive um sonho
de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
com o dia em que a Terra parou
Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado em todo
o planeta
Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém
O empregado não saiu pro seu trabalho
Pois sabia que o patrão também não tava lá
Dona de casa não saiu pra comprar pão
Pois sabia que o padeiro também não tava lá
E o guarda não saiu para prender
Pois sabia que o ladrão, também não tava lá
e o ladrão não saiu para roubar
Pois sabia que não ia ter onde gastar
No dia em que a Terra parou
E nas Igrejas nem um sino a badalar
Pois sabiam que os fiéis também não tavam lá
E os fiéis não saíram pra rezar
Pois sabiam que o padre também não tava lá
E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia que o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
No dia em que a Terra parou
O comandante não saiu para o quartel
Pois sabia que o soldado também não tava lá
e o soldado não saiu pra ir pra guerra
Pois sabia que o inimigo também não tava lá
e o paciente não saiu pra se tratar
Pois sabia que o doutor também não tava lá
E o doutor não saiu pra medicar
Pois sabia que não tinha mais doença pra curar
No dia em que a Terra parou
Essa noite eu tive um sonho de sonhador
Maluco que sou, acordei
No dia em que a Terra parou

Eu acordei
No dia em que a Terra parou, acordei
No dia em que a Terra parou
Justamente
No dia em que a Terra parou
Eu não sonhei, acordei
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou. (RAUL SEIXAS, 1977)

A terra parou no ano de 2020 e fomos de maneira muito sorrateira dominados por um movimento de contaminações provenientes da proliferação do Novo Coronavírus. Tivemos que mudar hábitos e pouco a pouco, nossa rotina prescindia a importantes medidas sanitárias de segurança a saúde pública com orientações de lavagem regular das mãos, uso de álcool em gel, uso de máscaras e distanciamento social. Acompanhada dessas medidas, tivemos escolas e universidades fechadas por se tratar de espaços onde ocorre aglomerações de pessoas (professores, alunos, funcionários, equipe técnica, porteiros, merendeiros, etc.) e fomos convidados a permanecermos em nossas casas, distantes uns dos outros.

A elaboração desta pesquisa partiu da atual situação emergencial de fechamento das instituições de ensino gerados pela pandemia do Novo Coronavírus, conhecido também como SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020) que culminou com a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Este artigo tem como objetivo narrar, descrever e dissertar acerca de desafios emergidos no processo de ensino/aprendizagem em modalidade remota. A pesquisa se volta a dois públicos, com os quais tenho longa familiaridade e a pesquisa envolve ações emancipatórias com a Dança.

O primeiro público é um grupo de senhoras intitulado Grupo Poder Grisalho, vinculadas a uma Instituição de Ensino Superior (IES) situada na cidade de Salvador/BA. O segundo são crianças do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Lauro de Freitas/BA.

Na IES o grupo de senhoras oriundas de várias comunidades, fazem parte de um projeto ligado o núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão no qual atuo como um dos coordenadores e desenvolvo atividades com aulas de Dança, com as crianças atuo como professor de Educação Artística em turmas do 6º ao 9º ano dos anos finais com ênfase no uso de metáforas, envolvendo ações emancipatórias em em Dança e processos artístico-criativos.

Nos processos de elaboração e na construção das aulas com as senhoras, contei com a colaboração do professor de Educação Física, Angelo Marcio Conceição, com as crianças e com as contribuições e colaboração das professoras de Dança e Teatro Profa. Samara Martins e Profa. Liz Novaes.

Com a abrupta interrupção das aulas nestes espaços foi constatada o despreparo de nós professores e alunos em lidar com esta situação e de como precisávamos aprender a utilizar as plataformas digitais e dispositivos eletrônicos. Fomos convidados a pensar maneiras de produzir material que ajudassem a entender as propostas e conteúdos de atividades *online* nas plataformas além de estratégias de avaliação dos(as) alunos(as) a distância.

Na instauração do fechamento das unidades de ensino decorrente da pandemia, não tivemos tempo hábil para pensar e criar tais estratégias nem tão pouco aprimorar e testar o uso das ferramentas para utilizá-las de forma adequada em processos de ensino/ aprendizagem e dança/artes.

A utilização do sinal / trazido no título e em partes deste estudo, indica (= estar para) uma relação de conexões entre ensino/aprendizagem, professor/aluno e dança/artes, assim como aponta a pesquisadora Rengel (2015) em seus estudos e processos de ensinar/aprender.

Ao ensinar, eu aprendia, por isso no título o sinal / (= estar para). Além de me inspirar no ensinar /aprender do grande infinitamente citado educador Paulo Freire, / é também um mote do artista também infinitamente citado Marcel Duchamp. A este sinal / Duchamp chamou de *inframince*, uma diferença um intervalo quase imperceptível entre coisas. / indica uma estreita conexão entre conceitos, fenômenos, pessoas, áreas do conhecimento. (RENGEL, 2015, p. 111)

Com a impossibilidade de estarmos presencialmente juntos nos espaços físicos de sala de aula para o desenvolvimento e execução das atividades, algumas questões surgiram para se pensar possíveis modos de operar aprender/ensinar Dança/Artes:

- a) Como adaptar e realizar aulas de Dança e Artes em modelo remoto com as senhoras do grupo e com as crianças da escola? Adaptações?
- b) Quais as estratégias e ferramentas tecnológicas poderemos utilizar para desenvolver e sensibilizar essas pessoas nas aulas de Dança e Artes? Expectativas?

c) Quais encaminhamentos e conquistas serão *pensados sentidos dançados* ao longo destes processos e serão construídos a partir desta investigação? Descobertas.

Uma hipótese parte da questão nucleadora apresentada com a metáfora "caiu minha conexão, mas entro de novo e caio na dança", que nesse contexto está relacionada a atenuar a perda de vínculos desses alunos com a escola. Esta metáfora surge com a instabilidade proveniente das quedas de conexões gerenciadas pelos provedores de internet, assim como pela abrupta imposição do uso de interfaces tecnológicas, sem tempo hábil para aprimoramento, imersão e capacitação das crianças, das senhoras e de nós professores.

Neste sentido, a pesquisa considera a necessidade de enfrentamentos aos desafios do acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, redimensionados como ações emancipatórias que possibilitem que os dois grupos não percam o direito à educação. Tem como autores principais (RENGEL, 2007, 2014, 2015) com fatores do movimento de Rudolf Laban (RENGEL, 2008) comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na Educação em Dança e ensino/aprendizagem emergentes do procedimento metafórico do corpo.

As aulas foram registradas por meio de diário de bordo que culminaram em material de avaliação em construção compartilhada do conhecimento refletida em ações emancipatórias (GONÇALVES, 2017).

2. Metodologia

Embora trate-se de um estudo descritivo narrativo (MINAYO, 2001) não há como desvinculá-lo de uma reflexão dissertativa e crítica. Foi realizado no período de setembro de 2020 a março de 2021, dividido em três etapas de implementação de estratégias e avaliações com os participantes, com uso das ferramentas tecnológicas do *WhatsApp*, *Zoom*, *YouTube*, *Mentimeter* e *Google Meet*.

Para apreciação dos dados desta pesquisa qualitativa optou-se por utilizar a análise temática (BARDIN, 1977) na argumentação dos achados, entrecruzando fundamentação teórica, temáticas, uso do Dicionário Laban e metáforas a questões metodológicas para construção do conhecimento.

A técnica da Análise Temática visa apresentação de conteúdo que pode ser em forma de gráficos, frases, resumos, tabelas, por palavras. "O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". (BARDIN, 1977, p. 105)

Alguns relatos apresentados pelas senhoras no processo de avaliação foram registrados em diário de bordo e os relatos das crianças foram registrados por meio de formulário de sondagem enviados como links gerados no *Google Forms*. Após a coleta e leitura partimos para reflexão de alguns discursos construindo blocos temáticos.

Para atender aos cuidados éticos previstos na resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, prezei pela não identificação dos nomes das senhoras e das crianças e usei apenas o recurso de análise temática.

A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde caracteriza a pesquisa envolvendo seres humanos como aquela que individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais. A pesquisa também pode abranger pessoas que não têm condições para decidir sobre sua participação neste tipo de atividade: portadores de problemas mentais, idosos, gestantes, indivíduos hospitalizados, presidiários, estudantes, militares e, especialmente, fetos, recém-nascidos, crianças e adolescentes, aqui destacados. (BRASIL, 1996, p. 19)

Na fase de reconhecimento de possíveis estratégias a serem adotadas, foram elaboradas três etapas de experimentação juntos com as crianças e com as senhoras e em concomitância fizemos avaliações durante as aulas. Para iniciarmos esta investigação, foram encaminhados questionários para identificação de quais recursos digitais estariam possíveis para as crianças. Para as senhoras foi sugerida a utilização da ferramenta já utilizada, como dispositivo de integração (*WhatsApp*, atividades remotas) para compreender e dinamizar seu uso.

Mapeada as necessidades das crianças em relação ao ensino remoto com as aulas de Dança, foi possível identificar que a ferramenta de *WhatsApp* também era a mais adequada para ambos os envolvidos. Instituída a escolha da ferramenta *WhatsApp* como recurso já disponível, foram criados grupos para dar suporte e desenvolver as aulas de Dança/Artes no modelo de ensino remoto emergencial.

Após três meses de interrupção das aulas presenciais (10 de março de 2020 à 15 de junho de 2020) retomamos as atividades em modelo remoto e

inicialmente instituímos a prática de envio de vídeos gravados com propostas de aulas de Dança e compartilhamento de *links* de videoaulas extraídas do *YouTube*.

Foi realizada a primeira avaliação por meio de chamadas de vídeo para as senhoras via *WhatsApp* e para as crianças via *Google Meet*. Para entender questões como o acesso à internet, disponibilidade de equipamento, acompanhamento das aulas de Dança/Artes em ensino remoto e dificuldades encontradas com o uso dos equipamentos. Nesta avaliação foi possível identificar e registrar nas falas das senhoras e das crianças o restrito acesso a computadores, celulares ou à internet de qualidade, que se apresentaram como limitadores para o processo de continuidade das aulas.

Foi percebida também nas falas das senhoras, pouca ou nenhuma habilidade com os dispositivos eletrônicos e com os recursos tecnológicos que colaboraram para desistência ou desinteresse em fazer as aulas de Dança. Algumas delas, relataram se acharem desestimuladas por apenas receberem vídeos de aulas de Dança prontos retirados do *YouTube* e ou gravados por nós professores e pontuaram a falta de participação e interação em grupo com uso deste recurso.

Apresentadas as respostas às questões dos grupos, foram identificadas insatisfações com as aulas de Dança/Artes no formato de aulas gravadas e envio de *links* do *YouTube*, e foi entendido que estas estratégias não contemplavam a todos.

Percebemos então que nem todas as senhoras e os alunos tinham acesso aos recursos tecnológicos, e relataram a falta de imersão em cursos de qualificação e aprimoramento, além de dificuldades financeiras para aquisição de aparelhos de celular.

A partir das considerações acima, dialogamos com as crianças e com as senhoras nos grupos de *WhatsApp*, para deliberar maneiras de viabilizar estratégias dinâmicas para o planejamento e realização das aulas a fim de propiciar um ambiente de trocas mais acolhedor e que minimizassem as questões apontadas.

Mesmo com apresentação das dificuldades já apontadas pelos estudantes e senhoras, entendemos que seria necessário desenvolver as aulas por meio de recursos tecnológicos e dispositivos que promovessem maior interação e participação, optou-se pela manutenção das plataformas *WhatsApp* e *YouTube* e a utilização do *Mentimeter*, *Google Forms*, *Zoom* e *Google Meet*.

3. Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento das aulas de Dança/Artes foram utilizadas como procedimentos metodológicos noções de Cinesiologia com a proposta de aula com abordando "o despertar do corpo", jogos de improvisação utilizando o abrir e fechar das câmeras e perspectivas de enquadramento de telas, além de jogos de linguagem verbal com uso de metáforas nas relações do aprender/ensinar do pensamento movimento.

No livro Arte e Cognição, Rengel (2015) nos aponta suas experiências de ensinar/aprender ao longo de anos com crianças e adultos, construídas por meio das inspirações com estudos de diversos autores dentre eles o Paulo Freire e os processos do ensinar/aprender proferidos pela professora com a qual estudou Dona Maria Duschenes a partir de Laban, nos dizendo que pensamento é movimento.

O mover, principalmente, a tratar de modo ampliado o fenômeno arte, e, sobretudo, do corpo que aprende e/ou faz arte são de fatos meus longos anos na Arte do movimento de Rudolf Laban. Nas leituras e muito treino em Laban aprendi/ensinei a ver movimento, na dança, na pintura, nas histórias em quadrinhos, no teatro, no movimento sem deslocamento, no movimento que não vemos a olho nu. Dona Maria Duschenes, a partir de Laban nos ensinava/eu aprendia que "pensamento é movimento". (RENGEL, 2015, p. 113)

A partir das experiências da professora Lenira Rengel, nos inspiramos para estimular e dinamizar as aulas de Dança/Artes na produção de atividades lúdicas, exercícios de improvisação com uso de metáforas verbais, produção de desenhos, fotografias e vídeos. Trabalhamos com provocações abordando o uso de "movimentos-palavras" do Dicionário Laban (RENGEL, 2014).

As temáticas surgiram a partir dos desafios de como lidar com sentimentos, emoções e saúde mental em tempos de pandemia. As proposições eram voltadas às questões no corpo e uso de metáforas e Dicionário Laban (RENGEL, 2014) expressas pelos alunos no enquadramento das telas, em dinâmicas que envolviam estímulos sensório-motores, exercícios com os fatores do movimento de Laban (espaço, tempo, fluência e peso) e correlacionadas as vivências e ações do cotidiano.

TEMÁTICA 1 | "Abre a câmera e entra na tela" - *Emojis* - como estou hoje?

132 movimento gestual (G.) Movimento gestual caracteriza-se por ativar somente partes do corpo, quaisquer que sejam. É um movimento associado à expressão de pensamentos. (RENGEL, 2014, p. 71)

34 coreologia (AT.) A coreologia busca uma abordagem unificada do estudo da dança, propondo que prática e teoria não devem estar separadas e que o conhecimento coreológico combina pensamento e sentimento junto ao fazer da dança¹.

Para entender como estavam lidando com os impactos da pandemia, elaboramos uma atividade com uso dos recursos tecnológicos e a utilização de *emojis* para expressar sentimentos e emoções e como se sentiam naquele dia. A atividade consistia em representação do seu estado de corpo por meio das expressões faciais, e gestuais (mímicas em foco da câmera do dispositivo) e em seguida representação gráfica digital identificada pelos *emojis* no *chat*.

As crianças e as senhoras não se sentiram à vontade para abrirem as câmeras, justificaram que se abrissem as câmeras usariam mais dados móveis de suas internet ou mesmo que não sabiam como fazer e não se sentiram à vontade para o mesmo. Foi percebido o quão era difícil para as senhoras e para as crianças realizarem a atividade proposta de abertura de câmeras, no entanto o uso dos *emojis* pode proporcionar abertura de diálogos e construção de discursos narrativos e criativos com cada um dos participantes.

TEMÁTICA 2 | Desenhos - sentimentos e emoções

447 dimensão espacial (COR.) Dimensão é uma extensão entre duas direções. Dimensão é um elemento básico de orientação no espaço. Laban (1966) considera as dimensões como tendências do espaço. São três dimensões: amplitude (ou largura), comprimento (ou altura) e profundidade. Cada dimensão facilita a experiência de qualidades de esforço correspondentes a um dos Fatores de Movimento. v. qualidade do esforço (nº 149). Na dimensão de comprimento (direções cima – baixo) é possível experienciar mais facilmente, em todas as suas gradações, as atitudes de esforço em relação ao fator Peso, ou seja, da qualidade leve à firme ou vice-versa. As ações espaciais que facilitam a sensação cinestésica nesta dimensão são emergindo e afundando. v. fator de movimento Peso (nº88). Na dimensão de amplitude (direções lado – lado) é possível experienciar mais facilmente, em todas as suas gradações, as atitudes de esforço em relação ao fator Espaço, ou seja, da qualidade flexível à direita ou vice-versa. As ações espaciais que facilitam a sensação cinestésica nesta dimensão são alargando e estreitando. v. fator de movimento Espaço (nº 87). Na dimensão de profundidade (direções frente – trás) é possível experienciar mais facilmente, em todas as suas gradações, as atitudes de esforço em relação ao fator Tempo, ou seja, da qualidade súbita à sustentada ou vice-versa².

¹ Op. Cit., p. 26.

² Op. Cit., p. 30-31.



do próprio conhecimento e que não tiveram tanta dificuldade na realização da atividade.

TEMÁTICA 3 | "O despertar do corpo" - Fatores do movimento de Laban

85 fator de movimento (G. – AT.) (a partir de LABAN, 1948, 1963, 1966, 1974, 1978, e 1990; BARTENIEFF, 1980; DELL, 1970; DUSCHENES 1970 e 1977-1999; KESTENBERG 1977; NEWLOVE, 1995; NORTH 1973; PRESTON-DUNLOP 1963, 1980, 1998 e 2000; RUSSEL 1958 e 1975 e SERRA 1977, 1979, 1993 e 2000). Fatores de movimento são componentes que foram identificados por Laban como FLUÊNCIA, ESPAÇO, PESO e TEMPO, ao observar as atitudes corporais na experiência do movimento. Como estes fatores pertencem à própria natureza do fato de existir, o agente com eles se relaciona, de uma forma integral. Esta relação é aparente no movimento e se estrutura por meio da capacidade mental emocional/racional e física, de forma consciente ou não. O movimento, portanto, é ativado e expresso com gradações de qualidades de esforço por meio desta capacidade de múltiplas atitudes internas que se tem perante os fatores de movimento. v. atitude interna (nº 17). v. esforço (nº 75). v. fator de movimento – esforço – movimento (nº V). v. qualidade do esforço (nº 149). (RENGEL, 2014, p. 48-49)

Para esta atividade utilizamos ações em Dança envolvendo brincadeiras que foram incorporadas no processo de ensinar/aprender. Trabalhamos com provocações abordando o uso de "movimentos-palavras" e o uso do Dicionário Laban por meio das ações do cotidiano. Alguns exemplos: "Sua cara nem arde, já acordou?" / ação - pressionar a cara com as mãos para lavar com bastante sabão; ação - deslizar "que nem manteiga no pão para amolecer o corpo" - alongar-se; ação - flutuar "vamos andar pisando em ovos"; ação - chicotear "vamos chicotear o vento com as partes do corpo"; ação - cortar "penteia os cabelos para trás" e outras ações que elencamos como atividades de laboratório.

Em certa atividade utilizamos o movimento no enquadramento das possibilidades de exploração da fluência, do espaço do peso e do tempo em meio às telas dos dispositivos tecnológicos envolvendo as dinâmicas de movimentos do corpo no *espaçotela*. Outrossim, foram instituídas pesquisas de movimentos por meio dos fatores de movimento de Laban para a elaboração, produção e criação de sequências rítmicas, de desenhos, quadrinhos, fotografias e vídeos durante as etapas de produção e investigação.

TEMÁTICA 4 | "Pega a Palavra" - Contação de histórias

31 coreodramaturgia (AT.) (conceito de Joana Lopes) 25 Coreodramaturgia: Sistema de escritura cênica para atores, atores-bailarinos, performers, arte-educadores. Conceito que nasceu da pesquisa denominada Do Movimento à Palavra, da Palavra ao Movimento. Aplicado na criação dramaturgica do

Teatro-Dança e nos eventos da Arte do Movimento. (RENGEL, 2014, p. 24-25)

Trabalhamos com contação de histórias a partir do cuidar de si em movimento. A atividade se desenvolvia com uma pessoa iniciando a contação da história em ações utilizando gestos e movimentos do corpo do cotidiano feitas em casa como acordar, fazer atividades de vida diária e rotinas. Em determinado ponto do relato, uma outra pessoa pegava a palavra da fala final da pessoa anterior e continuava a partir desta com a sua história. Tanto as crianças quanto as senhoras acharam divertido o jogo e a forma como foi se construindo a história e a tamanha proporção criativa que ela alcançou. Foi possível entender e perceber que permear o processo de ensino-aprendizagem com a utilização de jogos dinâmicos, promoveu mais interesse e participação dos envolvidos.

TEMÁTICA 5 | "Moqueca de Perguntas" – jogo de improvisação metáfora - "lança uma pergunta, vai!"

153 ritmo corporal (G.) "Ritmo corporal é a adequação do homem às diferentes situações da vida, que é diferente para cada pessoa. É a forma de lidar com o tempo nas transições entre movimentos ou ações" (CORDEIRO, 1998, p. 54). O ritmo corporal não se processa com regularidade absoluta, embora constitua um conjunto fluente no tempo. A harmonia do ritmo corporal auxilia na adaptação ao ritmo externo, resultando na execução de movimentos eficientes, com economia de esforço. (RENGEL, 2014, p. 78)

A atividade consistiu em formação de duplas e onde um dos participantes deveria elaborar perguntas/indagações/pensamentos relacionadas à vida, usando a pulsação rítmica do corpo para deflagrar uma pergunta que só poderia ser respondida com outra pergunta alternadamente entre os participantes como num jogo de ping. Com esta atividade os envolvidos experimentaram e exploraram as possibilidades de reflexão e construção de processos investigativos. Foi mencionado que a atividade de perguntas se comportou como águas e movimentos e as tensões provocadas no corpo e pelo corpo foram importantes para entender, e gerar novos processos de aprendizagem para vida.

4. Encaminhamentos, descobertas e considerações

Quatro meses depois (16 de julho 2020 a 10 de outubro de 2020) foi realizada a segunda avaliação após realização produção audiovisual a partir do tema/pergunta: Como você lidou com os sentimentos e emoções na pandemia?

A proposta dessa avaliação foi a de identificar as contribuições que os processos de ensino/aprendizagem propiciaram ao envolvidos na construção compartilhada de conhecimento em Dança/Artes.

Foi possível elaborar produtos digitais de forma criativa e interativa com conhecimentos dos envolvidos, entretanto, estas produções não foram apresentadas na construção deste artigo, mas poderá ser configurado como material para elaboração de futuras escritas de processos de ensino/aprendizagem aliados às tecnologias.

A análise temática, permitiu melhor compreensão dos posicionamentos tanto das senhoras quanto das crianças, por meio da identificação, análise e categorização dos temas, de modo substancial para continuidade das aulas.

Por meio das temáticas, sentimentos, emoções e saúde mental abordadas, foi possível fomentar estratégias a partir da observação, investigação e expressão do *fazerpensarsentir* que contribuíram com o processo de ensino/aprendizagem.

Os relatos e as argumentações aqui apresentados possibilitaram descrever adaptações, expectativas e descobertas que surgiram com a implementação de aulas remotas via interfaces tecnológicas.

Foi percebida a partir das atividades as possibilidades de investigações feitas em salas de aulas virtuais e percebeu-se também a capacidade de expressar coma as ações emancipatórias em dança as emoções e os sentimentos por meio de escrita, desenhos, fotografias, vídeos e pensamentos de futuro intermediando as novas formas de agir, pensar, sentir.

Precisamos educar para a emancipação, estimulando a autonomia e valorizando cada pessoa, inclusive acerca de sua forma de estar, se colocar, mover-se e interagir com os ambientes e com os outros corpos. Mover-se e falar demais na escola costuma ser tratado como indisciplina, não se atendo a que o movimento é parte de todo processo de ensino/aprendizagem. (GONÇALVES, 2017, p. 24)

As estratégias de ensino desenvolvidas com a participação das crianças e das senhoras foi de grande importância na construção dos processos de aprendizagem. Entende-se ainda que a participação do professor como mediador foi considerada primordial nos processos colaborativos neste espaço virtual de aprendizagem.

Em ambientes formativos coletivos, como é o caso da escola, existe de fato a necessidade de trabalharmos noções de respeito, empatia e colaboração em prol de um ambiente saudável, ético e aprazível. Muitas vezes nós professores, equivocadamente, acabamos por adotar medidas disciplinadoras no intuito de encontrar essa situação. Ao pensarmos acerca de propostas emancipadoras percebemos que as regras escolares precisam adequar-se a um processo mais humanizado e menos disciplinador. (GONÇALVES, 2017, p. 23)

As dúvidas e questões que surgiam eram compartilhadas tanto pelas senhoras quanto pelas crianças, nos grupos de comunicação formados no *WhatsApp* retiradas em horário previamente combinado para que não houvesse sobrecarga de trabalhos e ruídos nas trocas de informações. Foi possível estimular a reflexão e a criticidade por meio de discussões em rodas de conversas virtuais que viabilizaram espaços de argumentações dos processos e escutas sensíveis em relação aos andamentos das aulas e repercussões em ações emancipatórias.

Ao tratarmos de uma educação que busca ser emancipatória devemos pensar nas ações emancipatórias que irão afirmá-la como tal. Pensar os processos de formação como processos emancipatórios é compreender que os atores que já interagem, podem ampliar suas ações interativas, tornando-as multidirecionais. (GONÇALVES, 2017, p. 52)

Os resultados obtidos nesse estudo demonstraram possibilidades de interações desenvolvidas com crianças e senhoras no ambiente digital por meio de estratégias de ensino/aprendizagem em ações emancipatórias com a dança/ares em atenuação de perda de vínculos com as instituições de ensino e com os processos de construção de conhecimento.

Foi possível identificar os enfrentamentos e dificuldades para a continuidade dos estudos em aulas de dança/artes e, portanto, intentar viabilizar a construção nos processos de ensino/aprendizagem em adequações com as tecnologias e maneiras de operar no mundo e no ciberespaço.

O estudo aponta possíveis encaminhamentos para que sejam (re)pensadas estratégias metodológicas para elaboração e execução das aulas *online* com estas pessoas nas construções compartilhadas dos conhecimentos em dança/artes. Oportuniza também, reflexão e compreensão das experiências e vivências destas senhoras e crianças com as ferramentas e o ensino digital remoto, possibilitando assim, medidas que podem ser tomadas para minimizar os problemas e desafios relatados.

Emanoel Magalhães Costa
UFBA

emanoelmagalhaes499@hotmail.com

Mestre em Dança e Licenciado em Dança pela Universidade Federal da Bahia.
Bacharel em Fisioterapia pela Faculdade Social da Bahia. Especialista em Estudos
Contemporâneos em Dança. Integrante do Grupo de pesquisa *Corponectivos*
em Danças Artes/Interseções. Orientadora: Profa. Dra. Lenira Peral Rengel.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020.
- GONÇALVES, Camila Correia Santos. **Dança no ambiente escolar**: por um conhecimento com ações emancipatórias. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Salvador: Bahia, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. **Os temas de movimento de Rudolf Laban**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.
- _____. **Dicionário Laban**. 3. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.
- _____. Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo. In: KATZ, H.; GREINER, C. (Orgs.). **Arte e Cognição**. São Paulo: Annablume, 2015.
- SEIXAS, Raul. O Dia em que a Terra Parou. **O Dia em que a Terra Parou**. São Paulo: Warner Music Brasil, 1977.

Por uma formação educacional com dança

Francisco Roberto de Freitas (UFBA)

Dança em múltiplos contextos educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: Este artigo trata sobre alguns dos brotos que nutriram a gestação e nascimento do livro “Componente Curricular Dança: uma proposta para o ensino Fundamental” (FREITAS, 2020), que constitui um dos resultados preliminares da pesquisa de doutoramento do autor no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDANÇA/UFBA), iniciado em março de 2020. O livro versa sobre uma proposta de referencial curricular para o ensino de dança enquanto processo de formação educacional – e de vida –, especificamente no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), refletindo sobre questões que vão desde a legislação brasileira até sugestões sobre o que poderia ser proposto como ensino nesta área, como componente curricular. Embasado por uma *coreogeografia* de múltiplas vozes, corpos e pensamentos, esse movimento brota em diversos e diferentes pontos. Com várias intensidades, fluxos e cortes em uma perspectiva rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2014), abriga como chão a experiência de implantação da Dança como componente curricular nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina – Piauí, processo que vem se desenvolvendo desde 2018 e que já desfruta de alguns resultados. Esse processo, como em um rizoma, cresce acolhendo seus fluxos e cortes, avanços e desafios relacionados não só às políticas e processos educacionais, mas, do próprio viver, em meio à atual situação brasileira, sanitária, política e outras.

Palavras-chave: DANÇA. ENSINO FUNDAMENTAL. COMPONENTE CURRICULAR. PERSPECTIVA RIZOMÁTICA.

Abstract: This article deals with some of the sprouts that nurtured the pregnancy and birth of the book “Curriculum Component Dance: a proposal for elementary school” (FREITAS, 2020), which constitutes one of the preliminary results of the author's doctoral research in the Postgraduate Program in Dance from the Federal University of Bahia (PPGDANÇA/UFBA), started in March 2020. The book is about a proposal for a curricular framework for the teaching of dance as a process of educational formation - and life -, specifically in Elementary School (1st to 9th year), reflecting on issues ranging from Brazilian legislation to suggestions on what could be proposed as teaching in this area, as a curricular component. Based on a *choreogeography* of multiple voices, bodies and thoughts, this movement sprouts in several and different points. With various intensities, flows and cuts in a rhizomatic perspective (DELEUZE; GUATTARI, 2014), it has as its ground the experience of implementing Dance as a curricular component in the Full Time Schools of the Municipality of Teresina - Piaui, a process that has been developing since 2018 and that already enjoys some results. This process, as in a rhizome, it grows welcoming its flows and cuts, advances and challenges related not only to educational policies and processes, but to living itself, in the midst of the current Brazilian health, political situation and others.

Keywords: DANCE. ELEMENTARY SCHOOL. CURRICULAR COMPONENT. RHYZOMATIC PERSPECTIVE.

Como traduzir em propostas
as novas maneiras de exercer a potência,
de fazer valer o desejo, de expressar a libido coletiva,
de driblar as hierarquias, de redesenhar a lógica da cidade e sua segmentação,
de causar ruptura, dissenso?

Peter Pál Pelbart

Tenho pensado que, em grande parte, muitas das questões emergentes na contemporaneidade estão relacionadas ao “como”: como vivenciamos nossas experiências, nossas relações com o mundo? Como experimentamos nossas práxis? Como fazemos nossas escolhas e como potencializamos as intensidades que brotam a partir dessas mesmas escolhas? Questões que tem me acompanhado, em minha trajetória artística e educacional, enquanto professor (2000), e formador de professores/as (2018), na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – Piauí.¹

Influenciado, em grande parte pela trajetória do Cordão Grupo de Dança², mas também em função do movimento de reformulação do currículo das escolas da Prefeitura de Teresina com base na BNCC, em 2018, começou a implantação da Dança enquanto componente curricular nas Escolas de Tempo Integral (ETI's), da citada rede de ensino. Junto a essa implantação, o processo de formação continuada de professores/as que dela surgiu, vem evidenciando uma diversidade de desafios para o ensino de Dança na Educação Básica. Nessa rede, uma das urgências que se apresentou foi a de pensar não só o “como”, mas: “o quê”, “onde”, “porquê”, dentre outras questões inerentes à Dança no ensino formal.

Tantas necessidades começaram a emergir que, em meio àquele turbilhão de desafios, pensando sobre não restringir as possibilidades, comecei a

¹ Sou concursado como Professor de Educação Física devido a minha graduação, mas, há 06 anos que atuo como coordenador de projetos artísticos, e 03 anos como “Professor Referência” na formação continuada de professores/as para o ensino de Dança (disciplina implantada nesse mesmo período); além de continuar trabalhando direto com os/as estudantes de 6º ao 9º ano, como professor da disciplina: Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, também implantada em 2018.

² Para mais informações sobre o grupo ver: Freitas, Brebis (2018); para mais sobre a sua influência no processo de implantação da Dança enquanto componente curricular na citada rede de ensino, ver: Freitas (2019). Referências completas ao final desse artigo.

imaginar a elaboração de um referencial curricular específico para o ensino de Dança, pensamento que intensificou minha vontade de cursar um doutorado e me levou a escrever um projeto pautado nesse contexto. Começar o processo de doutoramento me impulsionou à escrita do livro: *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental*, publicado em 2020, e é sobre isso que trata esse artigo.

1. De Teresina para Salvador – deslocamentos para um doutorado em Dança

Em uma cidade que não tem graduação em Dança, como realizar a formação acadêmica de profissionais nessa área de conhecimento?³

Para a escrita desse trabalho, bem como do livro publicado em 2020 e de todas as práxis educacionais (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014) que venho vivenciando como artista e educador, percebo uma intensidade que cresce, desde março de 2020, com meu ingresso no processo de doutoramento⁴, tanto quanto no Grupo de Pesquisa *ENTRE: Artes e Enlaces*, no mesmo programa. Percebo um movimento crescente na vontade de combater saberes e fazeres hegemônicos, machistas, racistas, patriarcais, heteronormativos, dentre inúmeros outros que considero prejudiciais à vida em comunidade e que, penso, devem com urgência serem consideradas em todo e qualquer processo escolar de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, estou imerso em um exercício não só de pensar, mas de agir, relativo a possibilidades para a formação de *corpessoas*⁵ (FREITAS, 2020), a ser vivenciada com Dança – aqui pensando essa área de conhecimento como componente curricular, não como conteúdo de alguma outra disciplina, tal como Arte ou Educação Física.

Também influenciado por algumas ideias de Peter Pál Pelbart (2019)⁶, que aqui relaciono com o fazer político imbricado na formação de crianças e jovens,

³ Nesse sentido, importante publicação está prestes a ser lançada: FREITAS, Roberto; SILVA JR, Ireno Gomes da. **Produção textual em dança escrita por piauienses** (PRELO).

⁴ Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDANÇA/UFBA) – primeiro programa de doutoramento em Dança a ser ofertado por uma instituição pública, no mundo.

⁵ O neologismo **corpessoas** surge do processo de aglutinação das palavras “corpo” + “pessoa”, a partir da ideia de que não se tem um corpo, mas se é este corpo, posicionamento defendido pelo antropólogo David Le Breton (2013), dentre outros/as estudiosos/as. (FREITAS, 2020, p. 9).

⁶ Autor citado na epígrafe, que foi leitura indicada no processo de seleção para ingresso no doutorado, e aqui me ajuda a pensar na potência formativa que a Dança pode exercer como componente curricular, caso se consiga driblar as hierarquias entre disciplinas consideradas prioritárias (em uma educação conservadora).

estudantes no Ensino Fundamental, e convocado pela crise sanitária que estamos vivendo decorrente da pandemia de coronavírus e pela crise política causada por um governo negacionista, me propus a refletir sobre “como” propor uma formação com dança. Uma formação que ofereça respostas a essas e outras questões, tão caras à vida nos dias de hoje: como fazê-lo em uma formação educacional com Dança? Como exercer essa potência?

2. Uma perspectiva rizomática

Resolvi dançar uma criação que brotou em uma perspectiva rizomática, uma *coreogeografia*⁷ de múltiplas vozes. Naquele momento, primeiro ano no processo de doutoramento, concomitante com a crescente necessidade de escrever um referencial para o ensino de Dança em Teresina, me deparei com a seguinte questão: como deixar que as múltiplas vozes que me compõem tivessem trânsito livre em minha escrita, entender que, para além de citar autores/as em referências bibliográficas, todas nós (pessoas) somos constituídas de várias pessoas⁸. Procurei intensificar as relações com minha orientadora, Profa. Dra. Rita Aquino, bem como com o Grupo de Pesquisas *ENTRE: Artes e Enlaces*, liderado por ela e pela Profa. Dra. Beth Rangel.

Conectando referenciais teóricos, discussões, encontros entre corpos e ideias de como propor uma formação com Dança, a produção do livro: “Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental” (FREITAS, 2020), intensificou o fluxo de que: não sou eu, somos nós – mesmo quando eu utilizo a primeira pessoa, devido a algum movimento solo, aquela dança está sendo habitada por muitos corpos, vozes e pensamentos, *corpessoas*.

⁷ Termo que utilizei em minha dissertação de mestrado para pensar em um plano onde eu pudesse “[...] esboçar uma coreografia a ser dançada [por] pensamentos, lugares e vidas” (FREITAS, 2017a, p. 24).

⁸ Para mais detalhes sobre esta concepção ver texto “A tradição viva”, de Amadou Hampaté BÂ, citado em (FREITAS, 2017b, p. 173).

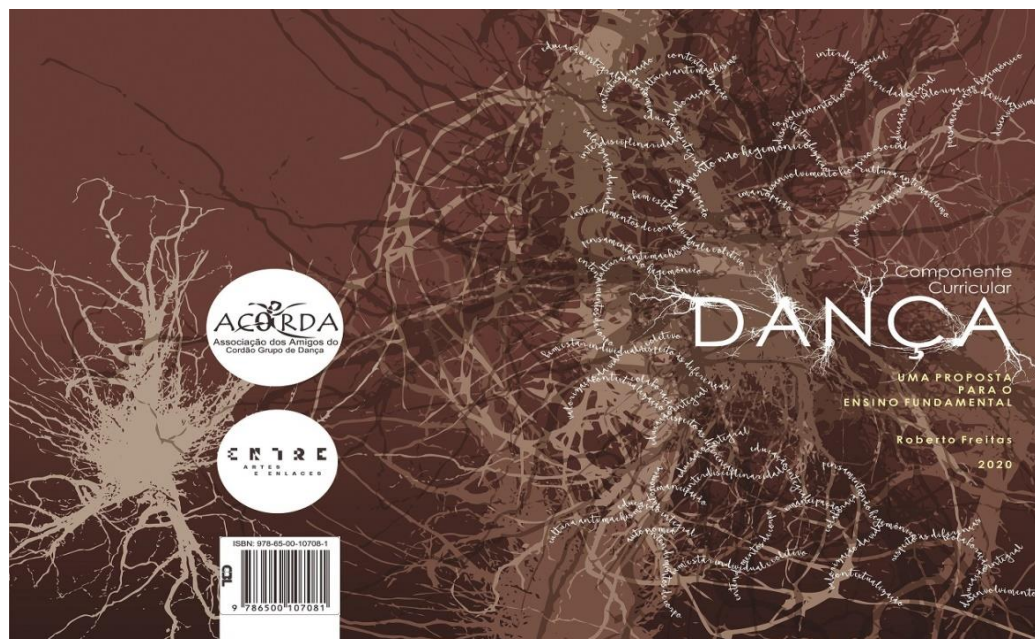


Figura 1 – Capa do Livro, produzida por Roberto Freitas e Tupy Neto (artista plástico).

Seguindo o fluxo das múltiplas vozes, experiências e influências em diferentes intensidades, que se processaram também nos encontros do citado grupo de pesquisa, a elaboração do livro, ao experimentar enlaces de muitas ideias, práxis pedagógicas, pensamentos, conceitos de vários/as estudiosos/as, ocasionou o desabrochar de uma perspectiva rizomática que, a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014), propõe um caminho

que se baseia na estrutura de algumas plantas para fazer pensar em um sistema epistemológico onde não há uma raiz única e dominante: o conhecimento se desenvolve sob diferentes pontos de observação e conceitualização, cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, sem hierarquização entre os saberes, sem um centro específico. (FREITAS, 2020, p. 22).

Ao refletir sobre processos educacionais, acredito que descentralizar pensamentos e não hierarquizar os saberes é um importante exercício que pode ajudar a pensar e agir em prol da ideia de comunidade. Pensar e agir de outras formas⁹, criando novos mundos possíveis, produzindo outras realidades.

A perspectiva rizomática emergiu também para tentar dar conta das inúmeras conexões, acoplamentos e/ou atravessamentos que foram brotando

⁹ Quando falo em pensar e agir de outras formas, considero a possibilidade de gerar saberes e fazeres que não se baseiem na educação conservadora que atuou, por exemplo, em minha própria formação, carregada de preconceitos, discriminação e outros comportamentos baseados em ideais colonialistas, machistas, patriarcais, racistas e heteronormativos.

durante o tecer dessa rede, que se espalha e ramifica em diferentes direções quando, por exemplo, se aproxima os conceitos de: “autonomia” em Paulo Freire (2001); “emancipação” em Boaventura de Sousa Santos (2018) e em Jacques Rancière (2002); “dança no contexto”, em Isabel Marques (2011); “articulação interdisciplinar dos conhecimentos” em Beth Rangel, Rita Aquino e Suzane Lima Costa (2017); “Pilares da Educação” em Jacques Delors (2010). Sobre essas conexões vale ressaltar que

Muitos são os atravessamentos que poderiam estar nesta proposta, e que podem não só ser pensados, mas efetivados pelos/as educadores/as. Como pistas para uma cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014) tenho apresentado aberturas, possibilidades para se pensar o ensino de Dança indicando um caminho possível, por uma perspectiva que considero pertinente, flexível e com a possibilidade de ser efetivada em diversos contextos. As ramificações da perspectiva rizomática aqui proposta, suas possíveis conexões entre diferentes concepções (conceitos e mobilizações) e seu caráter de interdisciplinaridade, deverão operar como fator de integração, mediação e colaboração entre estas, ou seja, entre todos os fatores que se atravessam, todos os conceitos abordados. (FREITAS, 2020, p. 25).

Ao relacionar o que está posto no livro em questão, aqui enfatizando o dito na citação anterior, com ideias de Peter Pal Pelbart em seu *Ensaio do Assombro*, fico pensando em “novas maneiras de exercer a potência” (PELBART, 2019, p. 117), novas formas de potencializar o corpo, a Dança, na potência da própria vida, que pode e deve ser provocada/incentivada nos processos formativos, diferentes maneiras de pensar e exercer o ensino de Dança, em todas as dimensões possíveis, desde suas especificidades até as inúmeras aberturas para ações interdisciplinares.

Um fio condutor que atua como ramos de ligação nesta perspectiva é a ideia de Educação Integral, do desenvolvimento pleno de *corpessoas*, ou seja, levando em consideração todas as dimensões que estão envolvidas no crescimento e desenvolvimento de um corpo humano, da sensório-motora à socioemocional, passando pela cognitiva e todas as outras que compõem a vida desse corpo. Como nessa perspectiva, tal desenvolvimento opera por meio das influências e intensidades que cada dimensão provoca em outra e vão compondo a ideia de plenitude, somente juntas podem alcançar o pensamento de integralidade, do ser como um todo.

Mediante as conexões que foram se processando durante a gestação do livro aqui discutido, outra intensidade que brotou foi a possível relação entre uma

programação a ser pensada para o ensino de Dança e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), iniciativa que “[...] a partir da resolução 70/1 da Assembleia Geral da Nações Unidas, constitui-se de 17 metas globais que tem por finalidade a melhoria do planeta e a qualidade de vida da população em geral” (FREITAS, 2020, p. 24).

Como pode ser observado na imagem 2, que vem a seguir, a descrição de cada ODS demonstra uma ligação com pensamentos de como construir um mundo melhor para todas as pessoas, começando pela “erradicação da pobreza”, em uma escala mundial, mas também pensando sobre educação, saúde, bem estar, e chegando à preservação dos recursos naturais, a partir de sua possível utilização sustentável. A saber:

QUADRO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)			
Nº	ODS	DESCRIÇÃO	SÍMBOLO
1	ERRADICAÇÃO DA POBREZA	ACABAR COM A POBREZA E TODAS AS SUAS FORMAS E LUGARES.	1
2	FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL	ACABAR COM A FOME, ALCANÇAR SEGURANÇA ALIMENTAR E MELHORIA DA NUTRIÇÃO, PROMOVER A AGRICULTURA SUSTENTÁVEL.	2
3	SAÚDE E BEM-ESTAR	ASSEGURAR UMA VIDA SAUDÁVEL E PROMOVER O BEM-ESTAR PARA TODOS EM TODAS AS IDADES.	3
4	EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	ASSEGURAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA DE QUALIDADE E PROMOVER OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA PARA TODOS.	4
5	IGUALDADE DE GÊNERO	ALCANÇAR A IGUALDADE DE GÊNERO E EMPODERAR TODAS AS MULHERES E MENINAS.	5
6	ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO	ASSEGURAR A DISPONIBILIDADE E A GESTÃO SUSTENTÁVEL DA ÁGUA E SANEAMENTO PARA TODOS.	6
7	ENERGIA LIMPA E ACESSÍVEL	ASSEGURAR O ACESSO À ENERGIA PARA TODOS DE FORMA CONFIÁVEL, SUSTENTÁVEL E MODERNA A PREÇO ACESSÍVEL.	7
8	TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO	PROMOVER O CRESCIMENTO ECONÔMICO SUSTENTADO, INCLUSIVO E SUSTENTÁVEL, EMPREGO PLENO E PRODUTIVO E TRABALHO DECENTE PARA TODOS.	8
9	INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA	CONSTRUIR INFRAESTRUTURAS RESILIENTES, PROMOVER A INDUSTRIALIZAÇÃO INCLUSIVA E SUSTENTÁVEL E FOMENTAR A INOVAÇÃO.	9
10	REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES	REDUZIR AS DESIGUALDADES DENTRO DOS PAÍSES E ENTRE ELES.	10
11	CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS	TORNAR AS CIDADES E OS ASSENTAMENTOS HUMANOS INCLUSIVOS, SEGUROS, RESILIENTES E SUSTENTÁVEIS.	11
12	CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS	ASSEGURAR PADRÕES DE PRODUÇÃO E CONSUMO SUSTENTÁVEL.	12
13	AÇÃO CONTRA MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA	TOMAR MEDIDAS URGENTES PARA COMBATER A MUDANÇA DO CLIMA E SEUS IMPACTOS.	13
14	VIDA NA ÁGUA	CONSERVAR E USAR SUSTENTAVELMENTE OS MARES, OS OCEANOS E OS RECURSOS MARINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.	14
15	VIDA TERRESTRE	PROTEGER, RECUPERAR E PROMOVER O USO SUSTENTÁVEL DOS ECOSISTEMAS TERRESTRES, DEBILITAR SUSTENTÁVEL AS FLORESTAS, COMBATER A DESERTIFICAÇÃO, DETEER E REVERTER A DEGRADAÇÃO DA TERRA E REFORÇAR A BIODIVERSIDADE.	15
16	PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES	PROMOVER SOCIEDADES PACÍFICAS E INCLUSIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PROMOVER O ACESSO À JUSTIÇA PARA TODOS E FORNECER INSTITUIÇÕES EFICAZES, RESPONSÁVEIS E INCLUSIVAS EM TODOS OS NÍVEIS.	16
17	PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO	FORTALECER OS MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO E REVITALIZAR PARCERIA GLOBAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.	17

Figura 2 – Retirada do livro “Componente Curricular Dança: uma proposta para o ensino Fundamental” (FREITAS, 2020, p. 69).

A concepção da perspectiva rizomática permeia todo o livro e, ao tempo em que vai colocando suas diversas e diferentes conexões, vai convidando os/as leitores/as a trilharem seus próprios caminhos, a experimentar outras trajetórias que não a sequência que está posta, em favor de provocar que educadores/as pensem e

ajam no fazer educativo por diferentes caminhos, driblando as hierarquias, descentralizando saberes e fazeres hegemônicos.

3. Dis ~ Dispôs ~ Disposição ~ Posição

Ao pensar em falar sobre a disposição das seções do livro que ora é discutido, ao mesmo tempo, influenciado por outras questões já postas neste texto, acabei por me conectar no termo **disposição**, que pode gerar muitos caminhos: posição de um/a educador/a frente a sua atividade profissional; disposição para assumir e exercer a sua própria posição; disposição (organização) das ações que irão compor as suas práxis educativas; dentre outras possíveis.

Recentemente, em junho de 2021, em um dos últimos eventos de formação de professores/as que participei como mediador/palestrante, encontrei uma situação de negação na qual diante de uma possível solução proposta para determinado problema – relativo ao ensino de Arte na Educação Básica –, uma pessoa apresentava um novo problema. Em determinado momento ficou claro qual o posicionamento que estava sendo posto, o de não ter disposição para assumir aquele processo de ensino~aprendizagem¹⁰. Neste caso, a posição de uma completa falta de disposição do/a professor/a em querer fazer parte daquele processo, provoca uma grande probabilidade de não ocorrerem aprendizagens significativas, no sentido do fluxo desejado frente aos processos de ensino~aprendizagem, ou mesmo de gerar outros problemas. Fiquei com vontade de perguntar a você, que está lendo este texto: como você move, quero dizer pensa, essa questão?

Acredito que na completa ausência de disposição do/a professor/a, não há formação que dê jeito! Falarei sobre formação de professores/as na próxima seção.

A publicação que está sendo debatida neste texto traz é organizada em cinco seções que podem ser saboreadas na sequência em que está proposta ou em outra que o/a leitor/a decidir. O próprio sumário não é numerado, no intuito de deixar o/a educador/a livre para ele/ela mesmo/a decidir sua própria trajetória. A

¹⁰ O uso da marca tipográfica til (~) ao invés do hífen (-), para conectar binômios, tem sido recorrente em minhas escritas desde 2016 e simboliza a multiplicidade de caminhos para pensar aquelas intercessões, trajetórias rizomáticas, não lineares, diferentes possibilidades de se abordar aquelas conexões. Ver Freitas (2017a, p. 18).

organização proposta, que ocorre por questões didáticas, passa pelas necessidades que fizeram crescer o pensamento de valorizar a potência da Dança como formadora de *corpeços*; passa também por alguns fatos que movem a legislação educacional brasileira, no que concerne ao ensino de Dança e sua utilização como meio educativo no Brasil; conecta diferentes concepções dessas duas grandes áreas de conhecimento: a Dança e a Educação; dialoga sobre práxis pedagógicas em Dança trazendo toda a organização feita a partir da implementação da Dança como componente curricular nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) da Prefeitura de Teresina – Piauí, tal como a divisão dos ciclos de ensino e suas cargas horárias, e ainda conversa sobre a necessidade de se preparar, por meio dos planejamentos, de pensar sobre as metodologias a serem utilizadas e os processos de avaliação que serão experimentados, no intuito de refletir sobre todos os processos de ensino-aprendizagem que serão propostos durante o ano letivo.

A última – das cinco seções do livro – traz como broto desta perspectiva um quadro com uma proposta de abordagem de possíveis verbos para caracterizar a ação a ser desenvolvida por cada habilidade a ser proposta para o ensino de Dança. Com referência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017) e no Currículo de Teresina (TERESINA, 2018), passa por uma proposta de divisão de eixos de aprendizagem na qual apresenta uma trajetória possível de se abordar objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. A organização rizomática apresenta possibilidades de conexões entre os eixos, os objetos de conhecimento, as habilidades e os ODS's, numa sequência bimestral que se ramifica por todo o seriado anual do Ensino Fundamental – do 1º ao 9º ano. Como no exemplo abaixo:

EIXOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES				
EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ODS	
1º Bimestre	CONHECIMENTOS ANATÔMICOS E FUNCIONAIS	EF01DA01-Conhecer o corpo e seus segmentos. EF01DA02-Vivenciar relações entre corpos na família, na escola e na comunidade. EF01DA03-Experimentar distintas formas de manifestações populares e ritmos por meio de danças regionais.	3 Saúde	
2º Bimestre	RELAÇÕES	EF01DA04-Desfrutar dos brinquedos cantados e contação de histórias dramatizadas como percepção do imaginário. EF01DA05-Falar/Oralizar sobre suas experiências.	4 Educação	
3º Bimestre	HISTÓRIA		10 Trabalho decente	
4º Bimestre	AÇÃO		11 Igualdade	
1º Bimestre	CRI		12 Consumo responsável	
2º Bimestre	CORPO	EF01DA01-Conhecer o corpo e seus segmentos. EF01DA06-Explorar possibilidades de interação e colaboração entre diferentes corpos. EF01DA03-Experimentar distintas formas de manifestações populares e ritmos por meio de danças regionais.	3 Saúde	
3º Bimestre	RELAÇÕES	EF01DA04-Desfrutar dos brinquedos cantados como percepção do imaginário. EF01DA07-Registrar suas experiências.	4 Educação	
4º Bimestre	HISTÓRIA		10 Trabalho decente	
1º Bimestre	CRI		11 Igualdade	
2º Bimestre	CORPO	EF01DA08-Perceber a si mesmo como corpo e as diferenças com outros corpos. EF01DA09-Observar corpos e relações entre corpos. EF01DA10-Conhecer distintas formas de se mover.	3 Saúde	
3º Bimestre	RELAÇÕES	EF01DA11-Experimentar diferentes danças populares e regionais. EF01DA10-6-Falar e Registrar suas experiências.	4 Educação	
4º Bimestre	HISTÓRIA		10 Trabalho decente	
1º Bimestre	CRI		11 Igualdade	
2º Bimestre	CORPO	EF01DA08-Perceber a si mesmo como corpo e as diferenças com outros corpos. EF01DA09-Observar corpos e relações entre corpos. EF01DA10-Conhecer distintas formas de se mover.	3 Saúde	
3º Bimestre	RELAÇÕES	EF01DA11-Experimentar diferentes danças populares e regionais. EF01DA12-Vivenciar mostra de dança.	4 Educação	
4º Bimestre	HISTÓRIA		10 Trabalho decente	
1º Bimestre	CRI		11 Igualdade	

Figura 3 – Retirada do livro “Componente Curricular Dança: uma proposta para o ensino Fundamental” (FREITAS, 2020, p. 53).

Para cada ano do Ensino Fundamental é apresentada uma proposta de organização na qual possíveis habilidades, que dialogam com os objetos do conhecimento, pensados a partir dos eixos propostos em cada bimestre, podem se conectar a Objetivos do Desenvolvimento sustentável e, nesta trajetória, já se tem inúmeras possibilidades de criar e recriar caminhos para o ensino de Dança – aqui pensando na formação educacional de uma *corpessoa*.

4. Formação de: Professores/as, Corpessoas e Eixos de aprendizagem

Seguindo possíveis trajetórias criadas dentro dessa perspectiva rizomática, cada vez mais percebo o quão imbricadas estão: as formações de crianças e jovens no Ensino Fundamental; as formações acadêmicas e artísticas de educadores/as que irão propor caminhos para aquele ensino (de Dança); do que será proposto como programa de ensino nas práxis educativas, que por sua vez se relaciona com os Referenciais Curriculares, o PPC da Escola e o Planejamento letivo. Levando em consideração os diversos e diferentes contextos, bem como a ideia de Educação Integral, penso na própria vida, de todas as pessoas envolvidas,

dos/as estudantes aos/as professores/as (principalmente em tempos de pandemia de coronavírus e, consequentemente, ensino remoto).

Acredito que, em termos de formação continuada de educadores/as, os contextos, que se apresentam no dia a dia, são os principais caminhos a serem experimentados, nossa vivência diária, que vão constituindo os saberes que se corporificam em nós, constituindo quem somos. Neste momento sou novamente remetido à ideia de como lidamos com as situações, nossas questões, os contextos do dia a dia, bem como com as questões didático-pedagógicas que propomos e/ou que surgem, relativas ao ensino de Dança em escolas de Ensino Fundamental.

O pensamento de como os/as educadores/as que realizam a mediação de aulas de Dança na Educação Básica assumem e exercem as suas práxis educativas para mim é muito caro, e venho lidando com inúmeros desafios gerados por esses contextos, em processos de formação continuada de professores/as para o ensino de Dança. Digo professores/as para o ensino de Dança e não professores/as de Dança, pois, a diversidade de formações que estão presentes nas equipes que tenho trabalhado, apresenta a realidade de que mais de 50% das pessoas que as compõe não são profissionais da área da Dança, mas, em sua grande maioria, de Educação Física ou de outras áreas.

A problemática apontada no parágrafo anterior se constitui então em um paradoxo delicado para ser refletido, principalmente em uma cidade que há décadas pulsa Dança, mas, que ainda não tem uma graduação nesta área de conhecimento. Como querer uma equipe especializada em determinada área sem ter condições de formação que dialoguem com esta necessidade? Ao mesmo tempo em que identificamos as dificuldades de formação em uma equipe docente para o ensino de Dança em escolas de Educação Básica, observamos que a crescente demanda de profissionais licenciados/as nesta área de conhecimento, no Estado do Piauí, pode servir de reforço para se entender a necessidade da abertura de uma graduação.

Com relação à formação de profissionais para a área de conhecimento Dança, aqui pensando prioritariamente nas pessoas que se dedicam à carreira docente, Teresina possui formações livres, geralmente em cursos de curta duração (cursos livres, oficinas, workshops e outros), mas, caso queiram consolidar uma carreira acadêmica, os/as artistas tem que optar por procurar outras áreas de conhecimento para desenvolver seus estudos, pesquisas, formação, ou, sair do Piauí em busca de alguma instituição que ofereça a formação superior específica.

Relativo à formação continuada da equipe que ensina Dança nas ETIs da Prefeitura de Teresina, iniciada em 2018, registrei que

Iniciamos a capacitação de Dança com uma equipe composta por 10 pessoas: 04 professores/as concursados/as, que são do quadro efetivo da rede e 05 estagiários/as, sendo que, dentre essas últimas, 01 já desenvolvia um trabalho permanente de dança, em uma das ETIs, e mais 01 professor referência (coordenador). Nossa equipe, relativo à formação acadêmica, era composta de: 02 professoras e 01 professor graduadas/o em Educação Física e 01 professor graduado em Artes (todos/as com pouca experiência com dança), e o professor referência graduado em Educação Física, mestre em Artes Cênicas e artista profissional da dança havia 28 anos. Dentre as outras 05 pessoas: 01 delas já tinha experiência como dançarina e professora de dança, 01 era estudante de Educação Física e outras 03 eram aluno/as do citado curso técnico, todas estagiárias, suprimindo a necessidade que não conseguiu ser preenchida por estudantes de nível superior. Vale registrar que, em Teresina, dentre as áreas que compõem o núcleo diversificado do currículo das ETIs, somente a Iniciação Musical tem um correspondente curso em nível superior. (FREITAS, 2019, p. 308).

Uma das principais questões que se apresentaram a partir daquele contexto foi: como aqueles/as professores/as pensavam o ensino de Dança na Educação Básica? Pois, em outro sentido que não o de formação plena de *corpe*soas, a maioria ainda olhava para este ensino somente em seu aspecto de entretenimento, ou seja, querendo utilizar as aulas de Dança para produzir coreografias que servissem de atração em eventos da escola, realidade que tentei desmistificar logo no primeiro encontro pedagógico, mas que ainda hoje se faz necessário refletir, comentar e, principalmente, agir em prol das possíveis mudanças de entendimentos.

A realidade contextual que se apresentava começou a gerar outro caminho delicado e importante de ser refletido: muitos/as professores/as começaram a requisitar um material que pudessem seguir, quase desejando uma fórmula que lhes trouxesse certa tranquilidade de que suas aulas “dariam certo”, e alguém chegou mesmo a pedir que eu produzisse uma “cartilha”, que lhes desse segurança para ministrar aulas de Dança. Aquela realidade que emergiu somou-se a pensamentos sobre prejuízos de uma educação reprodutivista (que eu vivi e acredito que a maioria das pessoas daquela equipe) e acabaram por me motivar a ser bem objetivo em afirmar que: Não! A Dança no meio educativo não deveria ser assim! Nenhum processo educativo deveria seguir uma lógica reprodutivista, pois este caminho não dialoga com as necessidades educacionais da contemporaneidade – esta é minha posição. Contudo, entendi que precisava preparar algum material que

pudesse mediar esses conflitos, e acalmar a ansiedade que tais educadores/as estavam sentindo.

No decorrer das formações realizadas em 2018 e 2019, com a equipe de professores para as ETIs da Prefeitura de Teresina, conectando questionamentos que surgiam com muitos outros que já foram postos por estudiosos/as como Isabel Marques (2011), Beth Rangel, Rita Aquino e Suzane Costa (2017) e outros/as, procurei incentivar a reflexão sobre: que Dança/s chega/m nas escolas? Qual/Quais o/s objetivo/s dela/s? Como essa/s Dança/s tem mediado a formação de *corpeços* para viver a contemporaneidade? Dentre inúmeras outras questões que iam emergindo dos contextos de cada escola daquela rede de ensino e se emaranhavam com as outras questões que já estavam conectadas, inclusive as próprias concepções das pessoas que compunham aquela equipe de professoras/es e suas formações pessoais, que influenciavam diretamente o como cada professor/a estava propondo e desenvolvendo suas aulas.

Todos os contextos que emergiam, bem como o próprio processo de formação, me motivaram a compor um material que servisse de leitura básica para aquele movimento de amadurecimento profissional, dentro dos encontros de formação, mas que também pudesse ser revisitado a qualquer tempo. Enquanto isso, no intuito de amadurecer os questionamentos e o processo de formação continuada, a carga horária para

A capacitação foi pensada para continuamente tentar suprir as necessidades de formação dos/as professores/as, relativo aos conteúdos de dança a serem abordados, a metodologia a ser utilizada e outras questões que surgissem. Essa formação inicialmente foi pensada para 05 encontros durante o ano, com 04 horas de duração cada. Ao refletir sobre a magnitude de tal empreendimento, a implantação da dança enquanto componente curricular das ETIs, Roberto Freitas (professor referência da equipe de Dança) propôs uma expansão nessa carga horária e, após aceitação da SEMEC/Teresina e dos/as professores da equipe, instituímos uma carga horária de 60 horas: 20 horas prioritariamente para estudos de teorias e elaboração dos Planos de Ensino em equipe (05 encontros) + 20 horas para experimentações de atividades práticas (05 encontros) + 20 horas para estudos, planejamentos e outras produções individuais.

Lembrando que, em uma perspectiva rizomática, não há um centro, cada broto, ramo ou conexão pode, em determinado momento, se encontrar com maior ou menor intensidade, dependendo do contexto que se apresenta, seguimos com leituras, discussões e trocas de experiências para ir compondo inclusive o material que gerou o livro aqui apresentado.

Em busca de aumentar um pouco mais a carga horária e a própria possibilidade de melhoria daquela formação continuada, já em 2020, outra importante ação desenvolvida foi uma parceria com a Escola de Dança da UFBA, por meio do Grupo de Pesquisa “ENTRE: Artes e Enlaces”, para ofertar, a título de curso de extensão, outra possibilidade de estudar e trocar experiências com diferentes agentes educacionais, sobre o ensino de Dança na Educação Básica.

Após aprovação do curso pelo colegiado da referida escola e oficialização da parceria entre Secretaria Municipal de Teresina (SEMEC) e Escola de Dança da UFBA, o curso se desenvolveu de agosto a dezembro de 2020, com uma carga horária de 60 horas/aula, e, dentre o material estudado, já constava uma parte dos textos que compõem o livro: “Componente Curricular Dança: uma proposta para o ensino Fundamental” (FREITAS, 2020). Mas é preciso que se diga que, independentemente do acesso ao documento escrito, as ideias contidas no livro já estavam sendo trabalhadas nas práxis dessa formação, sendo experimentadas nas próprias escolas desde 2018. Esse foi o como eu encontrei para fazer crescer os pontos de ligação que conectam todo esse rizoma que brota das próprias necessidades educacionais daquela rede de ensino, até as dificuldades pessoais de cada professor/a, inclusive as minhas.

O reforço que ora se constituiu naquele curso de extensão contou com a colaboração direta das líderes daquele grupo de pesquisa, professoras doutoras Rita Aquino e Beth Rangel, bem como de seus/suas integrantes, em especial Jadson Lopes e Larissa Chaves, estudantes de mestrado no PPGDANÇA/UFBA, que atuaram como monitor/a do referido curso.

5. Considerações que não são finais

A releitura do livro *Ensaio do Assombro* (2019), de Peter Pál Pelbart, citado na epígrafe deste artigo, me deixou instigado, novamente, a pensar nas várias questões que envolvem as práxis educacionais em Dança no Ensino Fundamental. Também, movido pela fala de Heloísa Starling, na aula magna de abertura do semestre letivo da Universidade Federal da Bahia (2021-1), principalmente quando ela nos provoca a refletir sobre a urgência em se repensar o Brasil, não tenho como não ser remetido àquelas mesmas questões, bem como refletir sobre o que está por vir: que Danças estão por vir? Como estas Danças dialogam com as políticas

educacionais no Brasil ou mesmo com as necessidades da vida na contemporaneidade? É sobre isso tenho trabalhado na implantação da Dança como componente curricular.

Neste momento continuo com a impressão de que mais do que o que se vai ensinar, importa **como** fazê-lo, que estratégias se vai utilizar para experimentar os processos de ensino-aprendizagem dialogando desde os contextos que brotam dos/as estudantes, em diversas e diferentes escolas, até as concepções e entendimentos do que seja Dança e dos porquês que embasam a sua presença nos currículos educacionais.

Enquanto educadores/as em Dança, temos o exercício diário de refletir sobre como essas Danças, e a formação das *corpessoas* (FREITAS; AQUINO, 2020), podem contribuir, ou tem contribuído, para a formação de novos/as cidadãos/ãs, novos pensamentos, diferentes entendimentos acerca de questões importantes para a vida na contemporaneidade, tal como as políticas do/s corpo/s, as subjetividades produzidas por este/s nas escolas, dentre inúmeras outras possíveis.

Entendendo que o momento é de ação, este texto segue uma trajetória de tentativas de pensar e agir sobre uma possível educação com Dança, uma proposta de educação que a partir de diferentes concepções de corpo, Dança, mundo e outras, provoque novos/outros entendimentos destas mesmas categorias. Exercer a potência de uma formação educacional com Dança, é sobre isso que trata a proposta de referencial contida no livro aqui apresentado, que busca dialogar com uma formação que se comunique diretamente com as necessidades educacionais, bem como das *corpessoas* – da/na contemporaneidade.

Francisco Roberto de Freitas
UFBA

robertofreitas04@gmail.com

Artista e doutorando em Dança (UFBA/2020). Mestre em Artes Cênicas (UnB/2017).

Graduado em Educação Física (UFPI/1997). Professor da SEMEC. Criador e coordenador do Cordão Grupo de Dança (2005). Autor dos livros: “Arte, Educação e Inclusão – 10 anos de Cordão Grupo de Dança” (2018), e, “Ousadia: vinte anos de história do Balé da Cidade de Teresina” (2014), dentre outras publicações.

Rita Ferreira de Aquino (Orientadora)
UFBA

aquino.rita@gmail.com

Professora da Universidade Federal da Bahia, do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN). Líder do grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. Doutora em Artes Cênicas (2015), Mestre em Dança (2008), Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2006) pela UFBA.

Referências

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2014. (TRANS)

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acesso em: 5 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

FREITAS, Roberto. **Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental**. Teresina: Edição do autor, 2020. Disponível em <<https://issuu.com/tupynt/docs/ebook3>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FREITAS, Roberto; AQUINO, Rita. Dança no Ensino Fundamental: notas sobre práticas educativas para uma educação integral. In: BALDI, Neila Cristina; ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de; ZANELLA, Andrisa Kemel. Orgs. **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020. p. 112-128. (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, v. 4). Disponível em <<https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-4-PROCESSOS-CRIATIVOS.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FREITAS, Roberto. A dança na educação básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí: uma realidade em crescimento. **Revista da FUNDARTE**, nº 37, p. 298-315, Janeiro/Março 2019. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – Piauí**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (PPGCen/UnB), 2017a. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23678>>. Acesso em: 25 out. 2020.

FREITAS, Roberto. No toque de várias histórias. In: BOAKARI, Francis Musa [et al.] Org. **Descolonialidades e Cosmovisões: pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência**. Teresina: EDUFPI, 2017b. Disponível em <<http://www.ufpi.br/e-book-edufpi>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PELBART, Peter Pál. **Ensaio do assombro**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; COSTA, Suzane Lima. (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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume II: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

STARLING, Heloísa M. **O Brasil como distopia**. Aula magna na Universidade Federal da Bahia. Publicado em 04 mar. 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Kftec9QhpWY>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular arte. Teresina: UPJ Produções, 2018.

Corpos translúcidos como condutores de uma dança da luz

Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida (UFPA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: O presente artigo caracteriza-se como um estudo de caso intrínseco com observação participante, em que a autora é também coordenadora do projeto 'Passos e Impasses das dores que nos movem: um estudo sobre as aspirações e inspirações dos precursores da *Modern Dance*' que nos anos de 2018 e 2019 vivenciaram um processo de pesquisa e experimentação sobre a precursora moderna Loie Fuller que culminou na performance '*Aisthesis: Corpos translúcidos*', objeto da pesquisa em relevância. Os caminhos da pesquisa perpassam pela análise das etapas de montagem desta performance, compreendendo suas induções, motivações e origens, correlacionando-o com a estética de original de Fuller, e compreendendo os desdobramentos contemporâneos da pesquisa de movimento. Pautada em autores como BOURCIER, de modo a compreender o percurso histórico da dança no ocidente; FULLER e LISTA, com direcionamento para a precursora em questão; OSTROWER, discorrendo sobre criação artística; RAMOS dialogando com a aparência dos atores em cena como comunicação, entre outros, buscamos analisar o processo de construção do espetáculo e compreender o impacto que o mesmo causou enquanto cena cinestésica que dialoga de forma não-convencional com as expectativas do fazer e do apreciar dança, tendo como hipótese que um espetáculo inspirado na estética moderna de Fuller pode gerar uma comunicação centrada não na pura observação de movimentos corporais, mas nas impressões que o jogo destes movimentos com o figurino, cenário e música geram em cada espectador, como uma cena expandida. Após profuso estudo bibliográfico, experimentação cênica e escuta sensível de intérpretes e espectadores chegamos à construção de uma performance que rompe barreiras de percepção e rótulos de linguagem

Palavras-chave: DANÇA MODERNA. LOIE FULLER. CENA EXPANDIDA. CINESTESIA. PERFORMANCE.

Abstract: This article stands out as an intrinsic case study with participant observation, where the author is also the coordinator of the project 'Steps and Impasses of the pains that move us: a study on the aspirations and inspirations of the precursors of Modern Dance' that in the years 2018 and 2019 experienced a process of research and experimentation on the modern precursor Loie Fuller that culminated in the performance '*Aisthesis: Translucent bodies*', the object of research. The research paths go through the analysis of the stages of assembling this performance, understanding its inductions, motivations and origins, correlating it with Fuller's original aesthetics, and understanding the contemporary developments of movement research in dance. Guided by authors such as BOURCIER, in order to understand the historical path of dance in the West; FULLER and LISTA, directed to the forerunner in question; OSTROWER, talking about artistic creation; RAMOS dialoguing with the appearance of actors on stage as communication, among others, we seek to analyze the process of construction of the show and understand the impact it caused while a kinesthetic scene that dialogues in an unconventional way

with the expectations of make and appreciate dance, hypothesized that a performance inspired by Fuller's modern aesthetics can generate a communication centered not on the pure observation of bodily movements, but on the impressions that the play of these movements with costumes, scenery and music generate in each spectator, as an expanded scene. After extensive bibliographical study, scenic experimentation and sensitive listening by interpreters and spectators, we reached the construction of a performance that breaks barriers of perception and language language

Keywords: MODERN DANCE. LOIE FULLER. EXPANDED SCENE. KINESTHESIA. PERFORMANCE.

1. Inspiração

O projeto de pesquisa da Universidade Federal do Pará 'Dança Moderna Americana: Histórias, produções artísticas e análises coreográficas' trabalha desde 2017, com coordenação da Prof. Dra. Eleonora Ferreira Leal¹ e colaboração da Prof. Msc. Gabrielly Sta. Brígida (Autora), contando com a participação de discentes dos cursos técnicos e de licenciaturas da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Loie Fuller foi foco de investigações no referido projeto nos anos de 2018 e 2019 tendo como resultado o espetáculo 'Aisthesis: corpos translúcidos', com estreia ocorrida em 1º de novembro de 2019 no Teatro Universitário Cláudio Barradas². Este espetáculo apresenta-se como objeto desta pesquisa, que tem por objetivo analisar seu processo de construção através de um estudo de caso intrínseco que, como nos mostram MEIRINHOS E OSÓRIO, "nos estudos de caso intrínsecos, o interesse da investigação, recai sobre o caso particular. Isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes." (2010, p.58)

Os caminhos da pesquisa perpassam então pela análise dialógica das etapas de montagem desta performance, compreendendo suas induções, motivações e origens, correlacionando-a com a estética de original de Fuller e compreendendo os desdobramentos contemporâneos da pesquisa de movimento. O método utilizado para estas análises foi a observação participante, fazendo-se a

¹ Doutora e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Pará. Docente da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, atuou como Diretora da Escola de Teatro e Dança da UFPA no período de 2006 e 2008. Atualmente é Coordenadora Geral dos Cursos Técnicos da ETDUFPA.

² Teatro experimental localizado dentro da Escola de Teatro e dança da UFPA em Belém do Pará.

autora tanto de agente produtora do espetáculo quanto de investigadora dos acontecimentos, como compreendemos a seguir:

Yin (2005) refere que a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados. (MEIRINHOS E OSÓRIO, 2010, p.61)

Propomos como hipótese que um espetáculo inspirado na estética moderna de Fuller fosse capaz de apresentar maneiras diferenciadas do fazer e do assistir a dança, centrado não na pura observação de movimentos corporais, mas nas impressões que o jogo destes movimentos com o figurino, cenário e música geram em cada espectador, como uma cena expandida.

Neste propósito é imprescindível, primeiramente, compreender quem foi Loie Fuller, mulher que revolucionou a performance cênica para além de um gênero de dança específico, pois construiu uma nova abordagem de espetáculo ao imaginar a luz como agente ativo da construção visual da cena, aliada com tecidos esvoaçantes que geravam impressões diversas no público, podemos ver esta questão na citação abaixo:

Loie Fuller (22/1/1862, Fullersburg - 2/1/1928- Paris) fez um grande sucesso em sua primeira apresentação, em 5 de novembro de 1892, no Folies-Bergère, em Paris, tornando-se rapidamente uma celebridade, por criar o que ficou conhecida como a dança moderna, precursora de uma cena expandida, que aliou dança, teatro, music-hall a experimentações cinéticas por meio de pesquisas laboratoriais com a iluminação. (MONTEIRO, 2016, p.137)

A busca de sensações permeou seus estudos de movimento, desde a descoberta casual do impacto que a movimentação de tecidos causava no público, até a pesquisa diligente sobre a colorificação e manipulação de luz de forma precisa em um ambiente isolado de outros estímulos de modo a metamorfosear sua figura em ilusões luminosas, transformando-se em flor ou borboleta. Como compreendemos a seguir:

Primeiramente, a despeito da proximidade dos trajes de Fuller com as formas da natureza, ela irá produzir efeitos de desnaturalização dessas imagens familiares (flor, serpente, borboleta), desencadeadas momentaneamente pela iluminação do seu corpo ondulante. Essas metamorfoses irregulares expandem-se ao espectador, pungindo nele um instinto comum, um sentimento arqueológico, que faz com que ele e a bailarina compartilhem uma experiência de esvanecimento da forma de si e de contato com o outro. (MATA, 2013, p.74)

A partir do estudo sobre Fuller, o grupo começou a compreender sua estética e motivações, em sua autobiografia temos uma janela para sua concepção de dança quando lemos: “O que é a dança? O movimento. O que é o movimento? A expressão de uma sensação. E o que é a sensação? O resultado que produz sobre o corpo humano uma impressão ou ideia que percebe o espírito” (FULLER, 2016, p.64).

Luz e Movimento. Luz em Movimento. Movimento de Luz. No traçar desta dialética buscamos construir uma linha conceitual que iniciou na expressão pura de Loie, em suas saias esvoaçantes com efeitos ilusórios, e seguia em jogos entre a luz e o corpo do intérprete, pesquisador contemporâneo que manipula fontes de incidência de luz diversas no jogo com elementos cênicos e movimentos. Nesta relação buscamos entender ainda se há uma barreira para a dança ser dança no momento em que o movimento corporal em gesto comunicativo não é mais o foco da cena, mas sim o agente que manipula elementos externos que criam os padrões visuais observáveis pelo público.

Torna-se relevante ressaltar o acompanhamento da prof. Msc. Natasha K. Leite³, que esteve presente em todo o processo de estudo, ministrando oficinas de manipulação dos refletores e de iluminação cênica para dançarinos, e familiarizando-os com os ângulos de incidência de luz dos refletores expandindo a compreensão de como a sensação do público se altera dependendo da forma que a luz reflete a cena gerando sombra, textura e ambientação; neste trajeto tivemos a colaboração do Laboratório Cenolux⁴ e Coletivo Alumia⁵.

A metodologia da pesquisa baseou-se no percurso desta montagem, desde os estudos teóricos iniciais na busca do entendimento dos ‘comos’ e ‘porquês’ da dança da Luz, perpassando pelas impressões deixadas na autora das dinâmicas do processo criativo em diálogo com os intérpretes-criadores. Temos como objetivos

3 Mestra em Artes pelo PPGARTES - UFPA (2016). Graduada em Licenciatura em Dança pela ETDUFPA - UFPA (2011). Integrante dos grupos de estudos e pesquisa: HISTÓRIA DA ILUMINAÇÃO, CIRANDA (Círculo Antropológico da Dança) e ÁLIF (Arte, Antropologia e Performance do Islã Histórico e Contemporâneo), mantém linhas de Pesquisa sobre: Movimentos e Ações de MULHERES TÉCNICAS no Brasil e o histórico de atuação feminina nos variados segmentos do meio técnico cultural; Processos de Criação em Iluminação Cênica; Estudos da Performance e Performatividade da Luz; Design Cênico / Cenografia, Linguagens e Tecnologias da Cena; e Antropologia da Dança

4 Idealizado por Natasha Leite como proposta de Projeto de Extensão para os discentes do Curso Técnico de Cenografia da ETDUFPA

5 Coletivo de mulheres técnicas de múltiplas linguagens da cena criado em 2015 e que é responsável pelas ações do Movimento MULHERES NA TÉCNICA-PA lançado em 2019.

específicos descrever as etapas de produção do espetáculo; dialogar com autores que versam sobre a cena expandida de Loie, construção cênica e processo criativo; para analisar os ecos da performance.

2. Processo Criativo

O processo criativo para o espetáculo iniciou na compreensão de quem foi Loie Fuller. O grupo se debruçou em uma pesquisa biográfica desta precursora moderna, compreendendo-a como uma mulher vanguardista, que desafiou padrões estéticos e patriarcais da época tanto em sua persona cênica quanto pessoal, identificando um empoderamento que permitiu que ela sustentasse suas convicções artísticas, dando vida as suas criações em efeitos luminosos em um momento em que a iluminação elétrica ainda nem estava presente em todas as casas de espetáculo, inspirando inúmeros artistas e afetando até o cenário cinematográfico, como MONTEIRO confirma a seguir:

Fuller foi considerada o grande mito da Belle Époque, ao apresentar um gênero novo de dança, no qual seu corpo desaparecia ao manipular tecidos cujas formas eram modificadas pela incidência de luzes coloridas. Responsável por criar uma arte em movimento, muito próxima do cinema, explorou diversas técnicas que articulavam o uso de espelhos, projetores e figurinos, investindo em uma arte abstrata e poética. (2016, p.138)

Com a compreensão dos processos criativos de Fuller o grupo realizou um *brain storm*⁶ buscando palavras significantes que abrangessem a arte multifacetada, a palavra ‘aisthesis’ surge então como um fio condutor, quando compreendemos que:

A aisthesis se distingue da estética, na medida em que o segundo termo se refere à categoria que designa o sentido sensível e a forma de inteligibilidade do que denominamos de arte. (...) Por sua vez, a aisthesis está primordialmente vinculada aos efeitos que a técnica causa na experiência sensível de maneira geral e na nossa percepção da arte e do mundo que a modula. (MATA, 2013, p.79)

O subtítulo ‘corpos translúcidos’ complementou então o nome da obra que começávamos a desenhar, com a premissa de deixar transparecer a luz no movimento de dança, a partir daí a pesquisa passou para o âmbito da exploração, compreendendo na sinestesia a provocação para uma pesquisa que não prioriza o

⁶ Pode ser traduzido como ‘chuva de idéias’, momento em que o grupo fala e registra palavras ou frases ‘soltas’ induzido pela temática estudada a fim de encontrar conceitos-chave a serem trabalhados.

movimento corporal mas a imagem que este movimento evoca no espectador, criando atmosferas a partir do estabelecimento de padrões de movimentos que jogassem com linguagens de dança, elementos cênicos e incidências luminosas, seguindo um caminho traçado pela própria precursora, como vemos a seguir.

Para Fuller, não interessava uma pesquisa minimal ou mimética dos movimentos da dança que reproduzissem, por exemplo, fielmente, o bater de asas de uma borboleta. O que ela buscava era uma espécie de movimento transitório e plástico que deveria ser obtido através da manipulação de tecidos, alcançando um gesto fluido, luminoso e evanescente. A partir desta constatação, Fuller criou doze movimentos, revelados por meio da combinação de luzes projetadas, o que alguns anos mais tarde o cinema faria, ao tentar criar atmosferas. (MONTEIRO, 2016, p.139)

É curioso destacar que a iluminação cênica ainda não era um campo artístico consolidado na época em que Fuller criou sua obra, ela iniciou esta pesquisa de forma empírica e, posteriormente, através de um aprofundamento de conceitos, a compreensão de que a iluminação em um cenário isento de estímulos exteriores gerava imagens transcendentais no espectador, criando uma forma abstrata de apreciar a dança e, mais ainda, afastando da apreciação de uma virtuosidade física e aproximando-a de uma contemplação de transe, sendo “a primeira artista completamente sozinha em cena a ter inventado seus próprios códigos e sua própria prática artística. Além disso, ela cria o que podem ser considerados os primeiros movimentos, que surgem em decorrência da experimentação direta entre corpo e iluminação.”. (MONTEIRO, 2016, p.139)

A pesquisa coreográfica para o espetáculo Aisthesis iniciou com a busca pela aproximação da estética pura de Loie. Segundo RAMOS (2013) a aparência do ator em cena pode ser entendida como um signo icônico, que pode assemelhar-se mais ou menos a seu objeto, buscamos gerar a maior proximidade do efeito visual da estética de Loie, com inspiração nos elementos utilizados por ela, adaptado à nossa realidade.

A primeira cena montada foi chamada de ‘Loie original’, com a intenção de nos aproximarmos ao máximo de sua poíesis, iniciamos pela produção de uma grande roupa rodada de seda, posteriormente adicionada de mais uma saia do mesmo material para complementar o efeito visual desejado. Como ocorreu com a própria precursora, precisamos de várias tentativas para encontrar um figurino que nos desse o efeito desejado, como nos mostra LISTA:

Após ter criado um conjunto composto inicialmente de uma parte superior bastante colante e de uma saia bem larga sobre a qual figuram motivos em forma de serpente, de borboleta e de flores, Loie inventa, para sua dança serpentina (...) uma imensa coroa em tecido de seda, de muitos metros, aberta na frente e presa por um bandô em torno de sua cabeça. Ela não parará de melhorar este figurino, trabalhando sobre a textura do tecido, sobre a forma, sobre a maneira de o sustentar em seu movimento ondulatório através do espaço. Por exemplo, ela apresentará mais tarde um brevet com varas de ponta curta, de bambou ou alumínio, a fim de evitar todo efeito de linha partida quando da manipulação do véu que pode, então, ser lançado a mais de seis metros. (LISTA apud. MONTEIRO, 2016, p.138)

A intérprete-criadora Victória Aben-Athar, que viveu o papel de Loie no espetáculo *Aisthesis*, realizou sua pesquisa de movimento baseada na *Serpentine Dance*, peça icônica do repertório de Loie, realizando sua performance em cima de um cubo de hastes metal com os lados fechados por madeira, e a parte de cima por uma espessa folha de vidro, com refletores iluminado por baixo do vidro e pelos lados internos e no fundo. Natasha Leite idealizou este aparato adaptando elementos cênicos para a composição de um cubo luminoso semelhante aquele utilizado originalmente, descrito por LISTA:

Uma base oca, coberta de espelhos, é colocada por baixo da abertura, a fim de orientar a luz de maneira a concentrar sobre o topo da base. A cena, envolta pela escuridão, reina na obscuridade: os espelhos não refletem nada, também a base é invisível para o público. Loie dança sobre a placa de vidro, dando, então, a impressão de uma aparição fantasmática plainando no ar. (2002, p.11)

Esta cena tinha por objetivo apresentar ao público ecos da precursora estudada, e foi inicialmente pensada para ser a abertura da performance, mas como veremos no decorrer da pesquisa, esta tornou-se um quebra-cabeças e cada performance ganhou uma conformação diferente entre as cenas. A seguir podemos ver nas imagens 1 e 2 um contraponto entre a coreografia 'Loie Original' e uma cena de *Serpentine Dance*.



Figura 1: Loie Fuller dançando sua icônica obra *serpentine dance*, retirado de: <https://fromthebygone.wordpress.com>



Figura 2: Intérprete-criadora victória Aben-Athar realizando a cena 'loie original' do espetáculo *Aisthesis*.

Continuamos o processo de pesquisa buscando outros elementos de incidência luminosa, iniciando a busca de forma cronológica, estudando os efeitos da lâmpada e das diversas impressões que ela transmitia dependendo do ângulo de iluminação, compreendendo, como nos aponta MONTEIRO (2016), a ideia que Fuller defendia sobre a impressão luminosa, não fornecida pela lâmpada em si, mas sim pelo objeto sobre o qual a luz incide, desta forma a iluminação se modifica ao contato com a materialidade do objeto. Nesta linha chegamos à cena que nomeamos de Sombra Chinesa.

A coreografia Sombra Chinesa foi dançada então ao Som do Violoncelo de Gabriela di Cavalcante⁷ (imagem 3), musicista que se aproximou do projeto convidada por Natasha Leite para ampliar o jogo cênico, que agora dialoga também com a nuance da música ao vivo, desta forma a silhueta dançante contornada com um figurino de tamanho reduzido dos tecidos giratórios de Loie aparecia em sombras por trás de uma grande panada branca com a iluminação de contraluz, ou seja, vinda por trás da intérprete e da panada, criando um efeito que remetia a ecos do passado trazendo á tona a contemporaneidade de Fuller.

⁷ Ana Gabriela é aluna do Curso Técnico em Violoncello Performance da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Áureo DeFreitas e aluno do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA.



Figura 3: Intérprete-criadora musicista Gabriela di Cavalcante realizando 'costura' musical do espetáculo *Aisthesis*.

Com o mesmo figurino em tamanho reduzido, que se caracterizava pelo vestido rodado em formado 'volta ao mundo' branco, mas com menor comprimento e sem as varas de metal usadas como extensões de braços, construímos a cena 'Loie Tecnológica', na qual a intérprete realizava movimentos ondulatórios e giratórios iluminadas por canetas que emitiam luzes de laser verde, estas canetas eram manipuladas por outras duas pesquisadoras em uma grande cena de improvisação induzida por uma trilha sonora de ruído, de modo a gerar uma distopia visual. As mesmas canetas também eram utilizadas na cena 'canetas', na qual três intérpretes se revezavam entre estar no foco da incidência dos lasers e manipula-los, em uma indução de perseguição e fuga dos raios verdes emitidos por elas, podemos observar seus efeitos na imagem 4.



Figura 4: Intérprete-criadora realizando a cena 'canetas' do espetáculo *Aisthesis*.

Torna-se interessante relatar que todas as cenas eram dançadas com uma roupa-base preta dos pés à cabeça, composta de meias, macacão, balaclava e luvas, de modo a ocultar o corpo que realizava as evoluções, evidenciando seus efeitos em luz e elementos cênicos. A partir daí, realizamos outros jogos entre luz e movimento buscando estéticas contemporâneas, nos apropriamos de aparelhos mais modernos de incidência da luz, como a luz negra, pontos de leds e de laser; realizando estudos com elementos cênicos e figurinos de materiais e cores diversas, aliando com o gesto dançado em gêneros diferentes para criar escritas de luz.

Foi gerado um espetáculo de percepção, compreendendo “percepção como um processo altamente dinâmico e não como um mero registro mecânico de algum estímulo” (OSTROWER, 2013, p.57). A partir da interação com o público, os corpos translúcidos ganharam significado em seus movimentos sinestésicos.

A cena tornou-se um quebra-cabeça, pois em cada uma das três apresentações abertas ao público tínhamos ordens coreográficas e, por vezes, até trilhas sonoras diferentes decididas nos ensaios gerais de acordo com as vivências compartilhadas até aquele ponto, sempre costuradas pelo violoncelo de Gabriela De Cavalcante, acrescentando o jogo entre música e luz à textura do espetáculo.

O roteiro é composto de oito cenas coreográficas, os participantes do projeto, intérprete-criadores da cena, elaboraram as células cênicas manipulando os elementos selecionados a partir da pesquisa realizada com os elementos escolhidos durante o processo, dentre estes selecionamos as asas de dança do ventre, que dialogaram com 'lily dance', repertório de Fuller que trabalhava o movimento das

asas de borboletas dialogando com a iluminação de refletores cênicos nas cores azul e âmbar, como vemos na imagem 5.



Figura 5: Intérprete-criadora realizando a cena 'Asas' do espetáculo *Aisthesis*.

Na continuidade do processo selecionamos as luzes de led para conversar com a técnica moderna de Lester Horton, gerando efeitos de pequenos pontos de luz coloridos que dançaram sob a música 'lanterna dos afogados' gerando imagens de traços e círculos em rastros luminosos enquanto os intérpretes dançavam a linguagem dança moderna (imagem 6). A luz negra foi trabalhada em uma cena posterior dentro da dança Waaking, gênero das danças urbanas que tem como foco uma movimentação complexa e ágil dos membros superiores, para potencializar o efeito hipnótico da cena os intérpretes se utilizaram de luvas brancas até os cotovelos, como vemos na imagem 7.



Figura 6: Intérpretes-criadores realizando a cena 'leds' do espetáculo *Aisthesis*.



Figura 7: Intérpretes-criadores realizando a cena 'luvas' do espetáculo *Aisthesis*.

E por fim visitamos os leques, outro elemento da dança do ventre que trouxe a inspiração na dança do Fogo, onde os tecidos esvoaçantes eram iluminados por luzes de coloração quente gerando a ilusão de chamas que dançavam manipuladas pelos criadores (IMAGEM 8)



Imagem 8: Intérpretes-criadores realizando a cena 'leques' do espetáculo *Aisthesis*.

Assim chegamos às oito cenas que compuseram a performance, a pontuar: Sombra Chinesa (silhueta dançante de Loie Fuller), Luvas (Técnica de Waacking ressaltada por luvas brancas em luz negra), Leds (pontos de luz coloridos no espaço), Asas (elemento da dança do ventre), caneta (Canetas a *laser* contornando corpos), Loie tecnológica (figurino da Loie banhado por luz de *laser*), leques (leques de dança do ventre esvoaçando em luzes quentes) e Loie Original.

No processo de pesquisa gesto-elemento-movimento começamos a buscar outras fontes de incidência de luz que trouxessem efeitos sinestésicos em um ambiente privado de outros estímulos visuais, para isto adotamos como cenário uma caixa preta em total escuridão, o que trouxe ao elenco outro desafio, dançar em meio ao breu, sem referências visíveis começaram a buscar na vibração do outro o sentido espacial para se encontrar em mudanças de lugares e entradas e saídas de cena, todos os refletores e lâmpadas, além das gambiarras manipuladas pelos interpretes criadores foram idealizadas e construídas por Natasha Leite em diálogos contínuos com o grupo do Projeto e com os coletivo Alumiá e Laboratório Cenolux, estes últimos que também participaram de toda a montagem da caixa-cênica e manipulação dos elementos nos bastidores, Natasha na culminância do processo também atuou como designer e técnica de luz.

Compreendemos os elementos do utilizados no espetáculo 'Aisthesis: Corpos Translucidos' (IMAGEM 9) como uma pesquisa sinestésica, que perpassa por todos os sentidos em um espetáculo provocativo á sensibilidade do público e do intérprete, que é confrontado com imagens inesperadas que geram sensações diversas que vão do encantamento ao desconforto em cada um que participou de cada uma das performances, como vamos analisar a seguir:



Imagem 9: Cartaz espetáculo *Aisthesis*.

3. Desdobramentos

Ao final de cada performance estendemos ao público presente um 'bate papo' para compreender suas percepções, ao acender as luzes os espectadores eram confrontados com o desconforto causado pela incidência luminosa repentina que contrastava com a profunda escuridão que permeava a cena, mesmo que interrompida com interferências luminosas, entendendo o legado de Fuller como

uma performance de percepção imersiva profundamente individual, como aponta VILELA na citação a seguir:

Loïe Fuller, podemos dizer, persegue o mesmo efeito da chama de uma vela, provocando a imaginação através de uma sensação hipnótica. Permanece história na produção de imagens, feitiços e deslumbramentos, hoje multiplicada em outros corpos a partir da luz que incide sobre um tecido dançante. (VILELA, 2012, p.901)

Como já era esperado, e havia sido debatido anteriormente pelo grupo, observamos análises diferentes de espectadores presentes na mesma performance, alguns compreenderam um cenário narrativo acerca da opressão tecnológica, guiado principalmente pela coreografia ‘Canetas’, onde a improvisação conduzida pela ‘perseguição’ das luzes nas silhuetas dos intérpretes propôs para o (chamemos de) ‘espectador A’ um cenário distópico de perseguição da tecnologia sobre a humanidade, que não consegue se esconder para manter sua privacidade preservada.

O comentário se desdobrou compreendendo que esta realidade não é tão ilusória assim, tendo em vista que atualmente já somos invadidos por câmeras em celulares, computadores, equipamentos de segurança urbana, e não sabemos até que ponto estes aparelhos absorvem informações de nosso cotidiano.

Outros espectadores já receberam impressões de imagens como vagalume, fogo ou borboletas em cenas determinadas, esta análise que se seguiu já caminhou para compreensões de imagens que se formavam e esvaíam com a mesma velocidade aos olhos do ‘espectador B’, que visualizou uma noite iluminada por vagalumes na cena ‘leds’, um casal de borboletas esvoaçantes na cena ‘asas’, e uma chama ondulante na cena ‘leques’. Compreendendo a multiplicidade de significados observáveis, alguns destes comungados com outros espectadores, nos remetemos à seguinte colocação:

Em “Vila Júlia. O sonambulismo da história” (13 jan. 1957), Flávio de Carvalho define a estética como uma abertura a um mundo distinto do cotidiano, sugerindo que arte deva construir um espaço independente da realidade e fugir das narrativas lineares, representativas. (MATA, 2013, p.93)

Este mundo, distinto do cotiado criado por Fuller em sua compreensão estética de cena expandida, tem em suas fibras a alma da dança moderna, mas é tão desconcertante que gera indagações. Um questionamento que nos instigou foi: seria este um espetáculo de dança ou um espetáculo de luz? O fato do corpo em

movimento não ser o destaque da cena e sim elemento manipulador da luz que dá vida às coreografias, descaracteriza a cena como dança?

Compreendemos, então, a montagem do espetáculo como fonte de pesquisa relevante para perceber uma cena expandida da performance que gera múltiplas possibilidades para o intérprete sem limitá-lo a uma estética pré-determinada do que é dança e de como ela deve ser apresentada. Estas múltiplas ressignificações estéticas de um conceito original que nos guiaram por dois anos de pesquisa de movimento intenso, que não nos encaminharam para uma cópia do legado deixado por Loie Fuller, mas para a descoberta de caminhos próprios de cena, com nossa própria interpretação.

É curioso notar que, até hoje, existem bailarinas interessadas em retomar o trabalho de Loie Fuller. É certo que no teatro, assim como no ballet clássico, se interpretam peças consideradas justamente clássicas, com diferentes montagens e adaptações. Assim o trabalho de Loie Fuller é adaptado resultando o mesmo trabalho em diferentes interpretações. (VILELA, 2012, p.897)

Considero assim a performance gerada dos estudos sobre a precursora uma citação de seu trabalho, inspirados pelo universo sinestésico apontado por ela compreendemos nossos próprios caminhos para criar uma obra nova, contemporânea, e que dialogou intensamente com nossa realidade social, tendo sido apresentada em um momento acirramento de tensões políticas a performance se deixou afetar e emanar a alma dos artistas em cena, mesmo com seus rostos cobertos, conseguíamos enxergar a pulsação dos corações, segue a compreensão de VILELA sobre o trabalho de Jody Sperling revisitando Fuller.

Jody Sperling, apesar de utilizar alguns efeitos particulares da época, se apropria do trabalho de Loie Fuller fazendo uma espécie de *citação*. Não reproduz com a intenção documental, mas constrói seu trabalho a partir do trabalho de outro. Resgata uma memória adaptando, reconstruindo, fazendo referência à obra de Fuller, muitas vezes intensificando suas idéias. (VILELA, 2012, p.898)

Após a escuta dos ressignificados imagéticos construídos na percepção dos espectadores, compreendemos o espetáculo Aisthesis como um processo em constante auto-reconstrução, uma obra atemporal que se torna diferente para cada indivíduo. Confirmamos então a hipótese, uma vez que, através do processo criativo baseado na linguagem moderna de dança chegamos à construção de uma performance que rompe barreiras de percepção e rótulos de linguagem, corroborando com MAUCLAIR, na obra de MONTEIRO:

Defendendo a ideia de uma arte universal, a autora afirma que não assistiu nem a um espetáculo, nem a um canto, nem a uma dança, mas a uma arte sem nome. Para ela, Fuller arrasta os espectadores dos conflitos da vida cotidiana e os leva a “aux contr’és purificadores do sonho” (2016, p.140)

Loie Fuller (2016) compreende o movimento como ponto de partida para qualquer esforço de expressão, entendendo a impossibilidade de sentir uma coisa e expressar outra, afirma que “Uma vez que o movimento, e não a palavra, é a verdade, nós deformamos a nossa capacidade de compreensão” (FULLER, 2016, p.66). Esta compreensão é levada aos limites na apreciação de uma obra abstrata e sinestésica, pensada para gerar deslumbramento, desconforto e afetações diversas, assim o espetáculo ‘Aisthesis: Corpos Translúcidos’, se apresenta como um ponto de virada para todos o viveram dentro e fora da cena, abrindo caminhos para um diálogo mais estreito entre cenógrafos, iluminadores, figurinistas, coreógrafos, musicistas e dançarinos, descortinando uma dança enquanto cena expandida.

Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida
UFPA

gabrielly@ufpa.br

Mestra em treino desportivo pela Lusófona, Professora EBTB da ETDUFPA, diretora geral da Volé Cia de Dança, Coordenadora do Projeto Dança moderna, intérprete da A. Monteiro dance company.

Referências

- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo, Martins Fontes, 2001. 2ª Edição.
- CAMINADA, Eliana. **História da Dança – Evolução Cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- GITELMAN, Claudia. **Dança Moderna Americana: Um esboço**. Pro Posições. Vol. 09, Nº 02. 1998
- GRAHAM, Martha. **Memórias de sangue**; tradução Cláudia Martinelli Gama. SP: Siciliano, 1993.
- MEIRINHOS, Manoel e OSÓRIO, Antônio. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação The case study as research strategy in education**. EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 2010. Inovação, Investigação em Educação. P.49 – 65
- VILELA, Lucila. **Loie Fuller: Movimento E Captura**. Barcelona: Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética, X Edição, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13294339-Loie-fuller-movimento-e-captura.html>
- FULLER, Loie. **Ma vie et la danse**. Autobiographie suivie de écrits sur la danse. Paris: Éditions L’Oeil d’Or, 2002.

LISTA, Giovanni. **Loïe Fuller danseuse de la Belle Époque**. Paris: Hermann Éditeurs des sciences et des arts/ Centre National de la danse, 2006.

MATA, Larissa da. **Poesia, Dança, Desenho**. Revista Landa, Santa Catarina. Vol. 1, nº2, p.71 – 100, 2013.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. **Loie Fuller – Artista precursora da cena expandida**. Repertório, Salvador. nº 27, p.137-145, 2016.2

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. 1ª ed. Campinas, Sp: Editora Unicamp, 2013.

RAMOS, Adriana Vaz. **O design de aparência de atores e a comunicação em cena**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013

Dança e Cultura Saterê Mawé: O ritual da Tucandeira como meio de valorização da cultura na Escola Municipal Villa Lobos em Manaus/AM.

Jeanne Chaves de Abreu (UEA)
Rodrigo Carmo de Lima Cabral (UEA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimentos.

Resumo: A cultura amazônica é rica em lendas, mitos e danças, porém, a cultura indígena está sendo desvalorizada. A partir dessa premissa, investigamos se o jovem branco, nascido e criado no perímetro urbano da cidade de Manaus, reconhece esses valores e qual a importância que o mesmo dá as tradições culturais indígenas. Esse estudo teve como objetivo principal valorizar a cultura indígena, estudando a dança do ritual da Tucandeira da tribo *Satere-Mawé* e sua importância para o gênero masculino. É um rito de passagem do pequeno indígena para a fase adulta. O estudo foi realizado no horário do componente curricular Arte, na Escola Municipal Villa Lobos, envolvendo alunos na faixa etária entre 11 e 12 anos do 6º ano. Nossa âncora metodológica foi a etnografia, onde foi respeitado e valorizado a cultura do povo originário *Saterê-Mawé*, com abordagem de cunho qualitativo, com entrevistas, aulas teóricas e práticas e a observação participante para que conseguíssemos solucionar e obter respostas positivas sobre a questão problema. Considerando os excelentes resultados que obtivemos com esse estudo, esperamos contribuir de forma qualitativa com os estudos sobre a temática, para a construção de uma prática que valorize os saberes da nossa terra. Filtrar os conhecimentos baseados nas vivências das etnias indígenas, nos instiga a conhecer as origens e a caminhada do homem até os dias atuais, levando ao conhecimento de estudantes e professores essa incrível jornada.

Palavras-chave: CULTURA AMAZÔNICA. DANÇA. RITUAL DA TUCANDEIRA. SATERÊ MAWÊ.

Abstract: Amazonian culture is rich in legends, myths and dances, but indigenous culture is being devalued. From this premise, we investigate whether the young white man, born and raised in the urban perimeter of the city of Manaus, recognizes these values and what importance it gives indigenous cultural traditions. This study sees you as the main objective to value indigenous culture, studying the dance of the Tucandeira ritual of the *Satere-Mawé* tribe and its importance for the male gender. It is a rite of passage from the small indigenous to the adult stage. The study was carried out during the time of the Curricular Component Art, at the Municipal School Villa Lobos, involving students between 11 and 12 years of 6th grade. Our methodological anchor was ethnography, where the culture of the people originating *Saterê-Mawé* was respected and valued, with a qualitative approach, with interviews, theoretical and practical classes and participant observation so that we could solve and obtain positive answers to the problem question. Considering the excellent results, we obtained with this study, we hope to contribute qualitatively with studies on the subject, to the construction of a practice that values the knowledge of our land. To celebrate the knowledge based on the experiences of indigenous ethnic

groups, it encourages us to know the origins and the journey of man to the present day, leading to the knowledge of students and teachers this incredible journey.

Keywords: AMAZONIAN CULTURE. DANCE. TUCANDEIRA RITUAL. SATERÊ MAWÉ.

1. Introdução

O conceito de cultura está além de um conjunto de crenças e costumes que estão arraigados as nossas nossas raízes sociais, ela está relacionada a aspectos concretos e abstratos que circundam o cotidiano do homem. Existem diferenças culturais abissais entre as sociedades, gerando diferenças e diversidades muitas vezes incompreensíveis para o olhar do outro.

Quando se trata da cultura amazônica, a questão é ainda mais complexa, principalmente se considerarmos todo o processo de desenvolvimento que essa região sofreu, tendo como maior adversário a cobiça estrangeira. Nossa cultura é o resultado da hibridização de diferentes povos que aqui se estabeleceram ao longo dos séculos, primeiramente na coleta de especiarias, posteriormente o afã da conquista do látex, e por fim os beneficiamentos oriundos da criação do Polo Industrial de Manaus e a implantação da Zona Franca de Manaus. A escassez de mão de obra local juntou-se a oferta de emprego, trazendo para a cidade de Manaus brancos e negros que se fundiram com o indígena, dando origem a um dos maiores complexos culturais existentes em nosso país.

Parte fundamental desse processo de formação social, o indígena foi obrigado a deixar sua cultura e adotar uma nova. A cultura indígena foi sendo esquecida, vista como algo sem valor, suas crenças, costumes, ideias, ritos foram massacrados pela política da colonização que acreditava que era necessário ensinar a aquele povo a ser gente de verdade. Mesmo nos dias atuais, com a modernização do pensamento, ainda existem um olhar atravessado de pessoas que acreditam que povos indígenas são inferiores.

O estudo partiu de um interesse pessoal e acadêmico ao entender que a cultura de um povo mostra a trajetória por onde tem caminhado ao longo dos tempos. Assim, por meio da arte, do folclore, da música, da dança, enfim, através das tradições e costumes dos povos ancestrais, buscamos levar ao conhecimento dos nossos alunos a riqueza cultural que nossos antepassados nos legaram, e que

não temos dado o merecido valor. No bojo dessas discussões, as diferentes linguagens artísticas presente no Ensino das Artes favorecem que o aluno possa estabelecer novas e ricas relações consigo e com os outros.

Esse estudo tem como objetivo principal valorizar a cultura indígena estudando a dança da Tucandeira da tribo *Satere-Mawé* e sua importância para o gênero masculino analisando suas origens, mostrando sua história e oportunizando professores e alunos a valorização da cultura amazônica.

2. Mergulhando na cultura Saterê Mawê. Quem somos?

Um dos grupos étnicos indígenas mais importantes para a formação do povo amazônida foi e é os índios *Saterés Mawés*. A história desse povo indígena se confunde com a própria história de colonização da Amazônia, pois, deste muito antes dos europeus chegarem com seus navios e sua cultura eles já habitavam essa terra. Nesse sentido Souza (2011) destaca que os europeus travaram batalhas desleais e sangrentas com propósito de se apropriar de tudo e todos(as).

Nesse mesmo sentido Salem José (2010, p. 21-22) afirma que,

Os territórios amazônicos, até então vividos pelos povos que os habitavam como espaços coletivos pertencentes a si e aos seus antepassados, passaram a ser tratados mediante o modelo de crescimento concebido pelos colonizadores europeus – um modelo totalmente baseado na propriedade privada. Os modos de vida e de ser dos povos nativos vão ser interditados pelos valores e concepções europeias e sentenciados como modos de vida e de ser “não humanos”. Assim, autoriza-se toda sorte de ações de caráter predatório e exploratório, não só dos recursos naturais, como também desses seres “não humanos”. Enquanto isso, os missionários religiosos empenham-se em transformar em almas verdadeiras os estranhos seres.

A Amazônia é uma das regiões mais ricas do Brasil e alvo de grande cobiça pelos povos estrangeiros. Os indígenas, os primeiros habitantes desta terra rica em flora e fauna, sofreram com a cultura imposta pelos europeus. De acordo com Bernal (2009), houveram muitos massacres de indígenas acompanhados de polêmicas políticas institucionais, principalmente relacionados à disputa de terra que resultaram no quase extermínio desse povo.

Como forma de dar visibilidade ao sofrido e quase extinto povo dessa região, enveredamos por contribuir com esse estudo sobre a cultura da tribo *Saterê-Mawé*. O nome da tribo que se configura como objeto de estudo possui dois vocábulos que comporta os seguintes significados: *Sateré* quer dizer “lagarta de

fogo", referência ao clã mais importante dentre os que compõem esta sociedade, aquele que indica tradicionalmente a linha sucessória dos chefes políticos; e *Mawé* - quer dizer "**papagaio inteligente e curioso**" e não é designação clânica.

Os *Sateré-Mawé* fazem parte do tronco linguístico Tupi e família linguística Tupi-Guarani, falantes das línguas *Sateré-Mawé* e Português e trata-se de um povo bilíngue (ALMEIDA, 2007). Ao longo de sua história, os *Saterés-Mawés* já receberam vários nomes, os quais se destacam: *Mavoz*, *Malrié*, *Mangnés*, *Mangnês*, *Jaquezes*, *Magnazes*, *Mahués*, *Magnés*, *Mauris*, *Mawés*, *Maragná*, *Mahué*, *Magneses*, *Orapium*.

Historicamente, os ancestrais do povo *Sateré-Mawé*, ocupavam o vasto território entre os rios Madeira e Tapajós, que é delimitado ao norte pelas ilhas Tupinambaranas, no rio Amazonas e, pelas cabeceiras do Tapajós. De acordo com dados da Funasa a população está estimada em 10.761 pessoas. (FUNASA, 2010).

Um dos pontos mais relevantes da cultura *Sateré-Mawé* e que atrai olhares curiosos tanto dos próprios amazônidas quanto do turista estrangeiro é o ritual da Tucandeira. Na atualidade esse ritual é utilizado inclusive como forma de manter viva essa cultura, como também como auxílio econômico para a manutenção desse povo indígena. Os povos tradicionais utilizam a dança para celebrar os marcos mais importantes de suas vidas. Assim é a etnia *Sateré-Mawé* que celebra com a Dança da Tucandeira o rito de passagem masculino da adolescência para a fase adulta e ocorre todos os anos sempre nos meses de outubro e novembro.

O ritual é somente realizado para os meninos *Mawés*, e importa salientar que a representação da tucandeira é uma mulher, e essa fêmea é que seduz os pequenos indígenas. Os curumins *Mawé* não são obrigados a fazer o ritual, mas se um deles quer galgar a escala da honraria, respeitabilidade, obter o título de guerreiro, constituir uma família e ser respeitado por toda aldeia, essa responsabilidade e ventura vai depender exclusivamente de sua própria vontade, persistência e coragem para encarar a prova.

Imbuídos de coragem e determinação são os pré-adolescentes e adolescentes que decidem se estão prontos para a realização do ritual, podendo a finalização da prova estender-se até a idade adulta. Segundo a crença a iniciação ou preparação deve começar antes da puberdade, quando o homem ainda é virgem, pois, o ato sexual torna o indígena dessa etnia impuro. Ressaltamos também, que quanto mais tarde começar a prova, mais dor o iniciado irá sentir. Salienta-se que a

obrigação só valerá após o Mawé ter realizado a primeira vez, devendo então completar o ciclo de passar pelo ritual vinte vezes. Quem organiza a cerimonia do ritual é o Tuxaua que é o líder político da aldeia. Ele é quem é o responsável por marcar a data, convidar toda aldeia e etnias vizinhas, visto que o ritual é aberto para todos.

Adverte-se que a preparação do ritual é longa, começa quando o menino *Sateré-Mawé* avisa ao Tuxaua que ele está pronto para realizar a prova. Dá-se então início a caçada as Tucandeiras¹. Nesse processo também o iniciado fica em resguardo. De acordo com Pereira, (2003, p. 61) “[...] o resguardo é longo, dura dez meses. Só depois disso podem andar e dançar. Só comem inambu, tucano, urupée e formigas”. O resguardo é importante para os meninos, pois, acredita-se que assim eles não sofrem muita dor. As ferroadas da Tucandeira provocam febre, alucinações e inchaços no local ferroadado. No dia do ritual elas são imersas em uma bacia com água e folhas de caju onde serão adormecidas, pois, a folha de caju tem um efeito anestésico. Esse tempo é suficiente para que os índios possam colocar as formigas dentro da luva chamada de *Saaripé* que é confeccionada artesanalmente feita de palha e adornada com penas de arara, em seu interior comportam mais de cem formigas tucandeiras que são presas entre seus traçados de palha.



Figura 1: Saaripé – luva utilizada no Ritual da Tucandeira.
Fonte: arquivo pessoal do pesquisador - Aldeia Y'apyreht (2019)

¹ A Tucandeira é uma espécie de formiga dotada de um ferrão possuidor da ferroadada mais dolorosa do mundo. A Tucandeira na língua indígena chama-se Wat-Amã. Já capturadas as Tucandeiras são conservadas dentro de um cone de bambú, onde permaneceram até a véspera do ritual.

A *Saaripé* tem um significado e Bernal (2009, p. 86) aponta que ela “[...] simboliza o órgão genital feminino reproduzindo assim uma espécie de tabú relativo a primeira relação sexual de um homem com uma mulher”. Acredita-se que quando a moça e o rapaz já não são mais puros as tucandeiras maltratam muito o iniciado, aplicando-lhes ferroadas mais intensas e dolorosas.

O ritual simboliza também o casamento indígena, nesse caso as moças da aldeia aproveitam o ritual para escolher seu futuro marido. Para participar do ritual, o menino tem seu corpo e mãos pintados por tinta de jenipapo, feitas por sua mãe e suas tias. Na hora do ritual, o Tuxaua com o cigarro chamado de paricá acorda as tucandeiras que ficam enfurecidas presas na luva. No centro da aldeia somente o Tuxaua e os mais velhos da tribo se colocam lado a lado formando uma corrente tendo ao centro o iniciado. O tuxaua enfia a mãos do menino na luva e com o bater dos pés inicia-se a dança da Tucandeira, os braços são mantidos para o alto para minimizar a dor das ferroadas.



Figura 2: Ritual da Tucandeira. Fonte: arquivo pessoal do autor.
Dança da Tucandeira na Aldeia Y’apyreht (2019)

A dança é acompanhada de cantos, é composta de um único passo que é repetido simultaneamente e exaustivamente por todos. As bebidas que são o caxiri, tarubá e o guranã sapó, servem para energizar e prover de resistência os participantes do ritual, como são bebidas muito fortes, seus efeitos podem durar dias ininterruptos. A dança só tem finalização após o iniciado completar o círculo no centro da aldeia.

Ressaltamos que as mulheres também passam por um bravo ritual que as prepara para a vida, é o ritual do pé da paca, onde o processo é bastante doloroso,

nesse ritual elas são arranhadas com o pé da paca e serve para provar que estão preparadas para constituírem suas famílias.

3. A Dança da Tucandeira no contexto escolar

Costumes e tradições de um povo não se limitam apenas no centro familiar e no cotidiano urbano e rural, mas por meio do incentivo das escolas, pois, é nesse espaço que o indivíduo tem como desenvolver seu processo de aprendizagem, obtendo informações tradicionais e atuais por meio das disciplinas que compõem a proposta curricular das escolas.

No ano de 2008 foi criado a lei nº11.645 que estabelece que as escolas devem transmitir conhecimento sobre Cultura indígena e Cultura afro-brasileira, determinando assim a importância de o povo brasileiro conhecer suas raízes. Salientamos que esta lei está de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, Lei nº 9394/96.

Nesse sentido, a disciplina de Artes tem um poder transformador na vida de uma pessoa quando é despertado o seu interesse em determinadas áreas como pintar, desenhar, esculpir, atuar, cantar e dançar. Uma das maiores preocupações dos professores que lecionam a disciplina de Artes é fazer entender aos demais professores, gestores e alunos a importância da Dança para o processo de ensino e aprendizagem.

Em qualquer escola trabalhar a dança e principalmente a dança indígena é um caminho longo e desafiador. É necessário quebrar vários tabus e enfrentar severas críticas, visto que a maioria das escolas não contemplam em seu currículo a dança, e quando existe essa prática, há uma preferência pelas danças acadêmicas como o jazz, balé clássico e as danças urbanas, que são as mais requisitadas dentro na escola.

Nesse contexto trazemos Marques (2003), pontuando que “a escola estaria mais engajada com as danças criadas com finalidades artísticas já que os outros tipos de dança estão disponíveis e mais acessíveis aos alunos no meio em que vivem”. Nesse propósito, investigando e estudando sobre a etnia *Sateré-Mawé*, encontramos uma iniciativa de trazermos aos alunos através da Dança da Tucandeira na disciplina de Artes um resgate da valorização cultural e ampliando o conhecimento dos alunos quanto sua identidade cultural, ensinando o respeito, os

costumes e as tradições desse povo tradicional. Pereira (2003) consagra a dança como uma produção histórica e social, onde mudanças acontecem para a formação e construção do saber. Considerando o parâmetro transformador atribuído pela escola, não basta ficar apenas em teorias, o ensino das Artes pode desenvolver um trabalho árduo e compensador quando visualiza os resultados analisados de forma positiva e assertiva no decorrer das atividades em sala de aula. E, as danças de cunho cultural desempenharão um trabalho consistente na vida dos alunos, cujo a aprendizagem será passada de geração em geração.

4. Procedimento Metodológico

A etnografia é um método muito utilizado em pesquisas que investigam a realidade indígena, o método constituiu-se coerente nesse estudo, haja vista, que o fenômeno investigado é a dança da Tucandeira. Quanto aos procedimentos foi utilizada a pesquisa de campo em articulação com o método etnográfico, visto que ele propõe um estudo detalhado sobre o fenômeno em questão e aplica-se principalmente nos estudos sobre a cultura indígena. Roesch (2009, p. 253-254) diz que a etnografia “[...] permite fundamentar na realidade as observações e os conceitos com que o pesquisador trabalha e, ainda, permite-lhe compreender a ação social de perto, de maneira semelhante dos próprios atores”.

Considerando os objetivos propostos para este estudo, o mesmo está caracterizado com uma abordagem qualitativa, a qual considera uma relação entre o imaginário e o real, entre objetividade e subjetividade, procura entender ou diminuir a existência entre a teoria e os dados coletados. Nesse sentido, busca um aprofundamento entre o objeto de pesquisa estudado e a realidade social em âmbito mais global. Articulado com a abordagem qualitativa realizamos um levantamento bibliográfico em livros, revistas, artigos e sites na internet para fundamentação da pesquisa, destacando os autores que já teorizaram sobre o tema proposto.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Villa Lobos situada na Rua Sátiro Dias, s/n, no bairro de São Francisco, na cidade de Manaus, no estado do Amazonas. Os sujeitos se constituíram dos alunos de ambos os gêneros do 6º ano do Ensino Fundamental com faixa etária entre 11 e 12 anos, bem como o professor do componente curricular Arte.

O alcance dos objetivos neste estudo foi possível em virtude de estabelecermos três etapas principais: na primeira etapa foi realizado o levantamento bibliográfico sobre a temática e a revisão do projeto de pesquisa, desde a delimitação de tema até a escolha das técnicas de pesquisa; na segunda etapa foi realizada a pesquisa de campo, com a realização da oficina de dança, aplicação das técnicas de pesquisa; e na terceira etapa foi realizada a transcrição das entrevistas, organização e interpretação das informações e pôr fim a escrita do artigo.

5. Análise e Discussão dos resultados

As técnicas de pesquisa foram aplicadas aos sujeitos após a realização de uma oficina pedagógica com o objetivo de verificar quais os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre a Dança da Tucandeira. Os alunos assistiram um vídeo que mostrava como ocorre o ritual de iniciação na tribo *Sateré-Mawé*. Após a exibição do vídeo os pesquisadores direcionaram um debate sobre o conteúdo do vídeo e em seguida os alunos responderam sobre a importância da dança da Tucandeira para a cultura. Toda a conversa foi gravada com o consentimento dos alunos. Ao término de todas as entrevistas individuais, as respostas escritas pelos alunos foram organizadas em pasta separadas por gênero.

O período de observação ocorreu durante todo o mês de setembro, salientando que as aulas de Arte eram realizadas somente uma vez por semana. Ao longo do período de observação não houveram atividades práticas em sala de aula.

O segundo processo foi o de regência pelos pesquisadores com a proposta de levar aos alunos o conhecimento sobre a etnia *Sateré-Mawé* e a valorização da Dança da Tucandeira. A atividade foi realizada na própria sala de aula com duração de 1 hora e 20 minutos. O pesquisador instigou os alunos dizendo que não tinha problema em não termos um conhecimento prévio sobre o assunto, e que qualquer informação era válida.

O segundo questionamento foi baseado nos povos tradicionais, mas especificamente a etnia indígena *Sateré Mawé* e imediatamente três alunos levantaram as mãos. A primeira a relatar foi uma aluna que declarou que: - *“Professor sou dançarina de boi, e na toada do boi Garantido tem uma parte da música que diz sobre essa tribo”* (Aluna 1). Dialogando com a aluna o pesquisador

perguntou se ela sabia algo relacionado à etnia, sobre sua dança e ritual, e a mesma disse que só ouvia na música. O segundo a contribuir foi um aluno que declarou: - *“Professor, sou de Maués e lá na minha cidade todo ano os grupos de dança apresentam a lenda do guaraná. Mas também não sei dizer sobre a dança”* (Aluno 2).

O terceiro aluno contribuiu dizendo: - *“Professor uma vez minha mãe disse que a minha avó era dessa tribo. Mas não me disse muita coisa”* (Aluno 3). Nesse momento o pesquisador questionou sobre o ritual da tucandeira, mas o aluno respondeu que não sabia nada a respeito. Dos alunos que estavam na roda de conversa, nenhum soube expor algum conhecimento sobre o ritual da tucandeira.

Partindo para o segundo momento da aula, o pesquisador iniciou a atividade fazendo um breve relato sobre a cultura amazônica ressaltando o quanto é importante termos o conhecimento sobre os povos tradicionais.

Em seguida iniciamos a abordagem sobre o foco da pesquisa que é a apresentar aos alunos o conhecimento sobre a Dança da Tucandeira da etnia *Sateré Mawé*. Como demonstração da dança o pesquisador pediu para os alunos levantarem das cadeiras para que pudessem acompanhar os passos iniciais da dança.

Para a finalização da atividade todos foram encaminhados para a sala de multimídia onde os alunos assistiram a um vídeo que mostra detalhadamente sobre a dança do ritual da tucandeira. Por fim a professora e o pesquisador distribuíram uma folha para cada aluno e solicitaram que eles dissertassem sobre a seguinte pergunta: “Qual a importância da dança Tucandeira para a valorização da Cultura Amazônica?”.

O Terceiro processo foi a organização de oficinas pedagógicas para a prática da Dança da Tucandeira. Esse processo teve início após uma reunião realizada no dia 23 de outubro com o diretor e professores para a realização da Feira Cultural da Escola. O foco da Feira Cultural era que todos os professores mostrassem as atividades que desenvolvem com os alunos. A primeira oficina foi realizada no dia 31 de outubro, o material utilizado no primeiro dia de oficina foi somente o computador e caixa de som onde foi apresentado aos alunos a música Wat'Amã do Boi-bumbá Garantido/2000. A Toada foi utilizada como instrumento de conhecimento e atividade lúdica para chamar mais atenção dos alunos. Assim, foi

realizado a primeira oficina. Salienta-se que a duração das atividades eram somente os 45 minutos de aula.



Figura 3: Marcação Tribal dos Pés – Uca Uca. Fonte: Arquivo Pessoal/Autor (2019) – Quadra de Esportes da Escola Municipal Villa Lobos

O segundo dia de oficina foi realizado no dia 1º de novembro, no qual foi realizado os desenhos coreográficos, onde foi necessário estilizar a dança, mas sempre respeitando os movimentos originais da dança da tucandeira.



Figura 4: Desenho Coreográfico. Fonte: Arquivo Pessoal/Autor (2019)

Nesses dias de atuação foi concluído a composição Coreográfica na música Wat'Amã. Verificou-se um grande empenho dos alunos, pois, queriam fazer uma boa apresentação na Feira Cultural.

A Feira Cultural ocorreu no dia 22 de outubro, sendo que a Dança da Tucandeira foi a primeira a se apresentar.



Figura 5: Apresentação na Feira Cultural. Fonte: Arquivo Pessoal/Autor (2017)

6. Resultado de um processo

A cultura configura-se com uma herança de cada povo que está ligada em todo lugar com inúmeras características visto que cada povo, cada região, cada família tem sua cultura. Considerando todas as atividades desenvolvidas para a realização desta pesquisa, neste último processo discutimos sobre a visão da professora de Artes sobre a temática deste estudo. Nesse sentido, a professora afirmou que a cultura é “[...] *um modo de se expressar que caracteriza uma cidade, um modo de vida e existe um probleminha muito sério ainda né!? Em questão de preconceito e entendimento sobre cultura, pois muitos pensam que cultura está relacionada somente a questão indígena*” (Professora de Artes, entrevista, 2019).

Verificamos que a concepção de cultura apresentada pela professora é bem limitada. Porém, uma questão importante levantada pela professora em seu discurso diz respeito ao preconceito, principalmente quando se fala nos povos indígenas.

Ainda relacionada a cultura, mas especificamente na região Amazônica, a professora disse que, “[...] *cultura amazônica eu acho muito importante que nossas crianças tenham esse conhecimento e entenderem todo o processo da nossa cultura. Mas infelizmente tiraram da grande curricular as disciplinas de História da*

Amazônia e Geografia do Amazonas. [...] Porque agora quando os alunos chegam aqui na escola e quando perguntamos sobre algo relacionado a cultura amazônica, eles sabem bem pouco é só sabem falar da floresta e do teatro Amazonas. (Professora de Artes, entrevista, 2019).

Na fala da professora, verificamos que esta não expõe efetivamente um conceito sobre cultura amazônica, mas ressalta a importância de que os alunos tenham conhecimento sobre ela.

Rodrigues (2016, p. 111) salienta que:

Para que se possa construir uma nação livre, solidária e igualitária, onde ser cidadão não seja um privilégio de poucos, devemos buscar informar sobre todos os povos que compõem a sociedade nacional (asiáticos, brancos, negros, indígenas, entre outros) e tentar valorizar as culturas e feitos destes tantos povos, principalmente, mas não exclusivamente, dentro da escola. Assim sendo, a escola deve começar a se ver como espaço genuíno de promoção e da valorização da diferença. Ela deve ser um espaço de possibilidades de conhecimento do “outro”, do “diferente”.

Nessa discussão, faz-se necessário que a escola possa promover atividades pedagógicas que oportunizem um intercâmbio cultural, onde os alunos possam conhecer a sua e as outras culturas, favorecendo relações de respeito com o diferente.

Durante o período de observação a Escola Municipal Villa Lobos pela primeira vez trabalhou organizando um evento que envolvesse cultura. Na Feira Cultural foi apresentada a cultura negra com a dança afro e a cultura indígena onde foi apresentada a dança da Tucandeira. Exceto nessa atividade a escola não desenvolveu nenhum tipo de atividade que envolvesse questões culturais.

Considerando as concepções de cultura, cultura amazônica e indígena que se configuram como eixos norteadores deste estudo, faz-se extremamente necessário discutir a importância do Ensino de Artes, como forma de favorecer a valorização cultural, assim a professora afirmou:

“[...] Bom, eu acho muito importante. Só fico triste por que não sou formada em Artes, mas ministro a disciplina a mais de cinco anos. Ministro Artes para cumprir com a carga horária. Mas é questão de buscar né?! Eu leio livros, pesquiso muito peço ajuda das minhas amigas que são formadas em Artes pela UFAM e inclusive minha filha faz Artes na UEA. E eu sei que o mérito de ministrar essa disciplina é de quem tem a formação em Artes. [...] na disciplina de Artes que eles têm essa oportunidade de se expressarem, de se relacionar com o mundo numa melhor forma, através do teatro e da dança. Acho isso muito importante a Arte para a formação social dos alunos”. (Professora de Artes, entrevista, 2019).

Sobre essa fala é possível verificarmos que a professora reconhece a importância do Ensino de Artes para valorização cultural, ainda que não expresse isso de forma mais clara. Tal realidade se apresenta preocupante, pois, a disciplina não é vista com a importância que possui.

A existência de danças indígenas não são uma realidade nas escolas, poucas delas procuram dar o devido valor que essas danças possuem. Especificamente sobre a dança da Tucandeira, percebemos que tanto professores quanto alunos desconhecem qual o seu verdadeiro significado e qual a importância que essa dança tem para os amazônidas.

7. Considerações Finais

A cultura amazônica é rica em lendas, mitos e danças, entendemos que essa cultura deve ser preservada no seio de nossa sociedade. Com o passar dos tempos percebemos um distanciamento do povo amazonense da cultura dos povos tradicionais, e por esse motivo é necessário ações que restabeleçam esse conhecimento para que nossos jovens possam se orgulhar de suas origens.

Tais conhecimentos não podem se perder nos tempos, pois, a cultura é a memória de um povo e revela a profundidade de seus valores. O povo indígena nos mostra o respeito ao meio ambiente e a natureza reconhecendo a importância de preservarmos nossa fauna e flora e toda a riqueza que dela emana. Todo esse tesouro está relegado em segundo plano quando entendemos que nós amazônidas estamos desconhecendo a luta de nossos ancestrais em serem reconhecidos.

Resta-nos saber se o homem amazônida da atualidade, reconhece esses valores e qual a importância destes para a sociedade atual. Inúmeras questões foram refletidas pelo pesquisador e por todos os envolvidos nesse processo de estudo, com o comprometimento de que a partir deste, não pararmos nossas ações na busca da aprendizagem, trazendo ao conhecimento de todos os valores da nossa ancestralidade.

Os resultados obtidos com esse estudo mostram um grande desconhecimento no que se a cultura indígena, principalmente a dança da Tucandeira. Percebemos nos relatos de professores e alunos o total desconhecimento do assunto em pauta, o que nos levou a pensar que medidas urgentes devem ser tomadas com relação ao fazer pedagógico de professores que

assumem determinada disciplina apenas para o cumprimento da sua carga horário, o que impacta grandemente na aprendizagem quando do ensino de Arte.

Destacamos que mesmo havendo a ausência de disciplinas específicas sobre a realidade amazônica, os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula nas outras disciplinas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte orientam uma prática onde os saberes oriundos das diferentes culturas sejam apresentados.

Nossas observações apontaram que a escola não trabalha com conteúdos relacionados a região amazônica, bem como nas aulas do componente curricular Arte, são abordados superficialmente conteúdos teóricos e geralmente sem seguir o que está no planejamento. Sobre essa questão vale destacar que a professora não possui formação na área.

Nossa pesquisa apontou que os alunos desconhecem a dança da Tucandeira e principalmente não sabem qual a importância social que ela possui seja na tribo ou para a sociedade. Percebeu-se que as oficinas da dança da Tucandeira realizada com os alunos foram bem aceitas, o que nos leva a pensar que é gritante a necessidade de aulas mais práticas para o ensino da Dança, principalmente como forma de quebrar com a ideia de que a dança é somente para meninas.

Diante do exposto, as escolas municipais de Manaus, deveriam incluir nas suas propostas curriculares da disciplina de artes, ou como forma educativa na instituição, os conteúdos que incentivem os alunos a terem conhecimentos específicos a história dos primeiros habitantes do nosso país.

Neste contexto, utilizar a dança como forma de ensino aprendizagem será para nós um grande e prazeroso desafio que poderá abrir portas para que professores venham a ser motivados a enveredarem em prol dessa temática num futuro próximo. Entendemos que o conhecimento baseado nas vivências das etnias indígenas existentes no Brasil nos instiga a conhecer as origens e a caminhada do homem até os dias atuais, levando ao conhecimento de estudantes e professores essa incrível jornada.

Jeanne Chaves de Abreu
UEA

E-mail: jabreu@uea.edu.br

Doutora e Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia, Coordenadora do Curso de Dança da UEA desde 2015, professora do Curso de Dança da UEA, desde 2001, Diretora Artística e coreógrafa da Pajê Cia. de Dança, coordenadora dos projetos de

extensão PEMOJAC e Ciclo Urbano, membro do grupo de pesquisa GEPOS/UFAM,
pesquisadora nas temáticas, cultura popular, dança, gênero e sexualidade

Co-autor: Rodrigo Carmo Lima Cabral
UEA

Dados curriculares: Licenciado em Dança pela Universidade do Estado do
Amazonas, coreógrafo das tribos indígenas da Associação Cultural Boi Bumbá
Garantido

Referências

- ALMEIDA, Juliana. **Memória dos brasileiros: saberes e fazeres - o guaraná de Maués**. São Paulo: Museu da Pessoa, 2007.
- BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Manaus: Editora da Faculdade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.
- CABRAL, Rodrigo Carmo Lima. Entrevista com a professora de Arte da escola. 09.2019. Manaus/Am. Gravação em áudio. Escola Municipal Villa Lobos.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEREIRA, Nunes. **Os índios Mawés**. 2.ed. rev. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2003.
- RODRIGUES, Wallace. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Periferia: Educação, Cultura e Comunicação**. vol.8, n.1, jan-jun, 2016.
- ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- SALEM JOSÉ, Ermelinda do Nascimento. **Encontro com o povo Sateré-Mawé para um diálogo intercultural sobre a loucura**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2010.
- SOUZA, Mirian Matulio de. **A religiosidade do guaraná na cultura dos Sateré-Maué**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

Crianças que vivem suas infâncias no entre sofrer e jubilar diário: o que a Dança e a escola pública têm a ver com isso?

Juliana Fernandez Castro (UFBA/SMED)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: O artigo propõe levantar reflexões acerca da ausência do direito dos *corposcrianças* pretas vivenciarem suas infâncias e de como a Dança e a Escola Pública interferem neste fenômeno. *Corposcrianças*, escrito juntos, elucida o entendimento de corpo como uma pessoa, com seus aspectos físicos, sensoriais, emocionais, intelectuais, motores, abstratos, tudo junto, ou seja, de maneira "corponectiva" (RENGEL, 2007). Nas epistemologias do Sul (SANTOS, 2019), dois tipos de corpos interessam as questões levantadas neste artigo: o "corpo sofredor" e, o "corpo jubiloso". Embasada na experiência profissional adquirida dia a dia, no universo escolar, algumas narrativas das crianças começam por produzir uma urgência de escuta, a partir de pistas que revelam a tentativa de passamento de suas infâncias. Esse conjunto de crianças e infâncias matáveis tem cor, raça, classe social e contexto. Noguera (2020; 2019a; 2019b; 2018), vem construindo, a partir do neologismo "necroinfância", um estudo sobre dispositivos do sistema político brasileiro que tem como interesse naturalizar as mortes das crianças negras. Crianças que, segundo Souza (2018), são filhos de uma "ralé estrutural". Partindo do pressuposto de que é preciso criar estratégias colaborativas que promovam esquivas e resistências sobre "dispositivos de poder" (FOUCAULT, 2010; 2000), que geram e naturalizam as ausências das infâncias, convidamos um *pluridiálogo* entre os campos da Dança, da Sociologia e Filosofia da infância.

Palavras-chave: DANÇA COM CRIANÇA. ESCOLA PÚBLICA. AUSÊNCIAS DAS INFÂNCIAS. DISPOSITIVOS DE PODER.

Abstract: The article proposes to raise reflections about the absence of the right of black children's bodies to experience their childhoods and how Dance and Public School interfere in this phenomenon. Children's bodies, written together, elucidates the understanding of the body as a person, with its physical, sensory, emotional, intellectual, motor, abstract aspects, all together, that is, in a "corponective" way (RENGEL, 2007). In the epistemologies of the South (SANTOS, 2019), two types of bodies are of interest in the issues raised in this article: the "suffering body" and the "joyful body". children start by producing an urgency to listen, from clues that reveal the attempt to pass their childhoods. This set of children and killable childhoods has color, race, social class and context. Noguera (2020; 2019a; 2019b; 2018), has been building, based on the neologism "necro-infancy", a study on devices of the Brazilian political system that is interested in naturalizing the deaths of black children. Children who, according to Souza (2018), are children of a "structural rabble". from the assumption that it is necessary to create collaborative strategies that promote avoidance and resistance to "power devices" (FOUCAULT, 2010; 2000), which generate and naturalize childhood absences, we invite a plur ideology between the fields of Dance, Sociology and Childhood Philosophy.

Keywords: DANCE WITH CHILD. PUBLIC SCHOOL. ABSENCES OF CHILDHOODS. POWER DEVICES.

1. Crianças pretas, infâncias plurais e dispositivos de poder

Entendemos que o modo como nos relacionamos com a criança está diretamente relacionado ao modo como entendemos infância. O tema da infância tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Diferentes discursos constituem novas formas de ver a infância e as crianças. Portanto, depreende-se que a infância constitui um campo emergente de estudos e é uma temática de natureza polissêmica. A escolha, aqui, é por uma abordagem filosófica sobre infância que vem sendo desenvolvida pelo professor Renato Noguera (2018; 2019). Essa abordagem parte de um contexto filosófico "afroperspectivista" baseado nas orientações da filosofia Africana Ubuntu e Indígenas Teko Porã.

Dos princípios éticos fundamentais do Ubuntu, o calor humano, o respeito, o humanitarismo, a compaixão, o cuidado, o amor, a instabilidade, se organizam na comunicação com o outro, na solidariedade, na partilha e na vida em comunidade. Segundo Desmond Tutu (2004)¹ ubuntu significa que "somos pessoas através de outras pessoas", ou seja, a condição humana como existência em coletividade. Nos *versus* da ética Ubuntu encontramos: igualdade contra privilégios, respeito contra o preconceito, multiplicidade contra a uniformidade. O significado e princípios da palavra "ubuntwiana"², articulando ubuntu e twiana, remete a uma relação como um modo de habitar a existência de maneira apaixonada, encantada e interdependente. Portanto,

em termos semânticos, ubutum e ubuntwiana quer dizer infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida. Em termos filosóficos, a infância aqui aparece como uma condição de experiência humana privilegiada. (NOGUERA, 2018, p. 631)

Na filosofia Teko Porã, o "bem viver" está correlacionado entre cosmos, meio ambiente e animais. As crianças vivem a experiência da infância de maneira autônoma e política com a natureza. Podemos dizer que desde cedo, as crianças aprendem que são *corposnatureza*, de modo que os rios, as estrelas, o sol, o ciclo

¹ Disponível em: <<http://www.beliefnet.com/Inspiration/2004/04/Desmond-Tutus-Recipe-For-Peace.aspx?p=2>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

² NOGUERA *apud* SCARAFFIOTT, 2018.

da colheita são elementos que constituem a configuração familiar. A natureza não é algo separado do humano, ela está presente no DNA. O rio, por exemplo, na cultura Guarani, não é apenas um elemento da natureza, ele é um parente consanguíneo. Em afroperspectividade,

as crianças precisam experimentar a vivência infantil de proximidade com outros sujeitos morais não-humanos, tais como as plantas, a vegetação, os diversos animais de outras espécies que dividem o bioma. (NOGUERA, 2018, p. 634)

Nesse sentido, o "bem viver", que está imbuído de experiência da infância, só é possível na relação de intimidade ética e política com o meio ambiente. Nesta perspectiva, criança e infância não são sinônimas, porém a criança inaugura a infância enquanto um modo de habitar e entender o mundo. A gênese do estado de infância começa na fase da vida humana que corresponde à criança. Entretanto, o exercício de habitar a existência de maneira "infancializada" pode ser aguçado e perpetuado ao longo da vida adulta. Porém, alguns grupos de crianças enfrentam determinadas condutas, costumes, condições, políticas, que tentam impedir o direito às experiências das infâncias de maneira plena. O impedimento se dá por homicídio às crianças e por cerceamento dos seus direitos fundamentais garantidos por lei.

Segundo dados da UNICEF (2017)³, trinta e duas crianças e adolescentes morrem por dia assassinadas no Brasil. Para além dos homicídios, as inúmeras violências e privações de direitos atingem, principalmente, a um perfil específico de crianças diariamente. Em 2019, o Estado matou ou deixou morrer quase 5.000 crianças, em sua grande maioria pretas, quase 75%, de acordo com o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública⁴ crianças que já nascem com um "alvo no peito" fazem parte de um fenômeno que o professor Renato Noguera vem chamando de "necroinfância" (NOGUERA, 2020), a morte de crianças pretas. O termo vem sendo desenvolvido pelo filósofo e professor a partir do conceito de "necropolítica" do camaronês Mbembe (2011).

Em poucas palavras, o conceito de necropolítica é um tipo de política adaptada pelo Estado, que define por ações ou omissões, quais grupos ou setores

³ Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/homicidios-de-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

⁴ Disponível em: <<https://www.dm.jor.br/brasil/2020/10/anuario-revela-que-negros-correspondem-a-75-do-total-de-mortes-violentas-de-criancas-e-adolescentes-em-2019>>. Acesso em 25 mai. 2021.

da sociedade vivem ou morrem. Achille Mbembe elabora esse conceito a partir do estado de exceção de Agamben e da biopolítica de Foucault, dizendo que o que faz essa política se materializar é o poder sobre matar ou deixar morrer. O Estado vem adotando o uso ilegítimo da força, a política da inimizade e o extermínio. No complexo do Nordeste de Amaralina, por exemplo, assim como em outros bairros considerados periferias ou favelas, localizados nas grandes cidades do Brasil, a polícia primeiro atira para depois perguntar quem é. A polícia é legitimada pelo Estado para agir desta maneira com aqueles considerados matáveis.

Ao refletir sobre os Estados escravistas e os regimes coloniais contemporâneos, o autor afirma que ambos são experiências de perda da liberdade, expressões de horror, símbolos da destruição dos lares, direitos aos corpos e perda do estatuto político. Projetos políticos genocidas, que têm em seu cerne o racismo. Esse tipo de política de Estado racista que vem operando no Brasil, desde a escravidão, cerceia também, o direito das crianças, sobretudo às pretas, de vivenciarem suas infâncias. Portanto, a necroinfância se apresenta como um dispositivo da necropolítica, conforme Noguera (2020). É o racismo o centro das questões que mantem o Brasil no abismo das desigualdades.

A luta contra o racismo é grande, com muitas faces e demanda posicionamentos e intervenções em múltiplos espaços: família, escola, ruas, universidades, mídias, partidos políticos, instituições privadas e estatais, pois são espaços disseminadores que informam, constroem, mas, também, desinformam e destroem. Mas então, como é que o racismo sobrevive no Brasil até os dias atuais? No sistema educacional, como podemos identificar dispositivos de poder que atingem os direitos das crianças? O racismo se estrutura a partir das relações coloniais escravocratas e que se constitui subjetivamente até hoje. Esta colonialidade subjetiva produz uma materialidade, produz vidas descartáveis e corpos que nascem com alvo no peito. Fazendo uma interpretação sobre o modo como Almeida (2019) retrata a resistência do racismo no Brasil, destaco dois mecanismos fundamentais para que ele seja naturalizado em nosso país: a confecção de um conjunto de ideias que possam "racionalizar" a desigualdade racial e a outra consiste em educar sujeitos que não se afetem profundamente quanto a violência e discriminação racial, e, que, ainda, consideram "normal" e "natural" que existam pessoas "brancas" e "não brancas" no mundo.

No caso do sistema escolar público, onde a maioria dos estudantes são negros e oriundos da "ralé", o modo como a escola se posiciona, sob o véu da neutralidade e da naturalização, produz violências. Na sociedade capitalista existe uma "ralé" que é composta de uma classe de sujeitos com acesso restrito ao capital cultural e econômico, mas que também são desprovidas das condições sociais que permitem este acesso. Vale ressaltar que o termo *ralé* é usado como provocação e não de maneira pejorativa, e, levanta um debate importante sobre a gênese do fenômeno da desigualdade social e o modo como continua sendo disseminado em nosso país às vistas de modelos políticos e epistêmicos reprodutores do patriarcado, do capitalismo e da escravidão.

De acordo com Souza (2018), grande parte das crianças, estudantes de escolas públicas já entram como perdedoras e saem como analfabetas funcionais. Dois aspectos importantes são necessários para entender este cenário: o primeiro seria entender que o sistema educacional básico público atua sob uma espécie de "má-fé institucional", reproduzindo, muitas vezes, uma "ideologia do mérito". Como o autor, consideramos que a escola reproduz as desigualdades sociais ao considerar o mérito individual em detrimento das disposições socialmente construídas, através da legitimação de um discurso de que todos têm chances de alcançar o sucesso, basta querer. Essa aparência de uma neutralidade e de igualdade é que se constitui na manifestação da "má-fé institucional".

A criança ou o jovem que consegue acompanhar as etapas da escolarização são entendidas como merecedoras pelo empenho e dedicação. Os outros tantos estudantes que não conseguem "êxito" nesse processo são ausentes de méritos. Desta forma, "a escola é uma corrida de obstáculos na qual o mais vagaroso deve arcar com o peso cada vez maior de seu fracasso, enquanto os vencedores são incentivados pelo seu próprio sucesso" (REIMER, 1983, p.40). O jogo da competição é uma das características e a justificativa moral do sistema capitalista, porque "ele faz crer que a sociedade é composta por indivíduos. Como se fosse uma trajetória individual, enquanto é possível provar que todo mérito individual é socialmente construído" (SOUZA, 2018). Pois então, a farsa, proposital, estar em não atrelar o mérito aos privilégios construídos historicamente. As condições do mérito quem elabora é o tipo de sistema político vigente e passa a disseminar doutrinando uma sociedade inteira. Quem nunca ouviu ou já disse a alguém: se você se esforçar poderá ter tudo que quer.

"Jovem que estudou em casa, sem energia elétrica e tirou 980 na redação do Enem, passa em Medicina na UFRB". Esta foi uma das frases presentes em uma manchete publicada no jornal G1/BA no dia 29 de junho de 2021⁵. A reportagem enfatiza o sucesso de Matheus, um jovem negro, da periferia de Feira de Santana, que consegue, apesar das faltas de condições para o estudo com qualidade, ser aprovado no curso de Medicina, em uma Universidade Federal. Essa normatividade do mérito, serve enquanto dispositivo de poder e dominação social, para continuar transferindo a culpa do insucesso como ação individualizada pelos próprios membros da ralé. O problema é que o mais grave desse dispositivo é que, segundo Souza (2018), as ideias que justificam a dominação social não apenas são aceitas por suas maiores vítimas, como reproduzidas por elas.

Outros dispositivos de poder do Estado e que suas Instituições utilizam como modo de controle são corpos disciplinados e de relações pedagógicas pautadas na punição. Conforme Foucault (2010), o corpo como uma máquina está relacionado a tudo que possibilite a exaustão de exercícios que o corpo possa realizar. Trata-se de um corpo simétrico, disciplinado. A disciplina desse corpo irá determinar um bom soldado, um bom estudante, adestrado, apto para o trabalho, facilmente controlado e dócil. Ainda em Foucault (2010) o autor faz uma análise do poder em que o corpo é o elemento central para existência de uma microfísica do poder. O autor demonstra que as instituições, como escola, quartel, hospital psiquiátrico e família, têm como objetivo docilizar o corpo através do controle do movimento e dos gestos. Para tanto, era preciso usar de uma prática pedagógica que trabalhasse de maneira exaustiva os exercícios ligados a um modo punitivo. As crianças desta ralé sofrem "dupla violência simbólica": privação de habilidades necessárias ao mundo produtivo em sua socialização primária com a família, e privados na socialização com a escola. Em consequência disso, teremos uma que também irá fracassar no mercado econômico que é tão competitivo.

Entretanto, mesmo percebendo narrativas que aparecem nos gestos, no silêncio, na maneira como chegam à escola, na dança, na brincadeira, no tom de voz, no intervalo da aula, na hora do lanche, na forma de lidar com o outro, que, de alguma maneira, denunciam ausências de afetos; desrespeito às diferenças;

⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/06/29/jovem-que-estudou-em-casa-sem-energia-eletrica-na-ba-e-tirou-980-na-redacao-do-enem-passa-em-medicina-na-ufrb.ghtml>>. Acesso em 27 jun. 2021.

exclusão; intolerância e imposição religiosa; distanciamento com o meio ambiente; falta de tempo e espaço com o brincar; adultização precoce; confinamento; violências; preconceitos de raça e gênero, às crianças negam a operar por essa lógica do aprisionamento dos seus corpos e das suas infâncias. Elas resistem agindo pelas frestas de modo a não reconhecerem conteúdos que não as representam em nada, assim como, desobedecem às ações pedagógicas que não dão espaço à criatividade, ao prazer, à inventividade, à fruição, ao protagonismo, à coautoria. Elas fracassam nesse modelo de escola fábrica e por isso são, muitas vezes, vistas como incapazes, quando na verdade elas se recusam a aprender dessa forma apressada, conteudista, depositária e meritocrática.

As crianças insistem em vivenciar o tempo do agora, do instante. O que fazer, então, com um tempo escola que segue uma dinâmica da pressa, como se fosse fábrica que produz grande quantidade de produtos iguais, em um curto intervalo de tempo? Não há tempo para detalhes. Pensar sobre o que e como fazer com essas narrativas é perda de tempo, no caso. O controle do tempo do adulto é não ter tempo para distração. Ao negligenciar o que as crianças dizem, perdemos o tempo do encontro; perdemos o tempo da experiência educativa. Para Larrosa

[...] um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (2014, p. 23)

Esta maneira de entender o tempo em movimento, de maneira a espalhar os acontecimentos, muda a perspectiva de uma linearidade dos acontecimentos em passado, presente e futuro. Portanto, a infância lida de maneira tridimensional em relação ao tempo, ela é a experiência dos instantes. De acordo com Khoan "no reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração" (2007, p. 86).

2. Dança e Escola em júbilo: *corposcrianças* protagonizando conhecimentos a partir das experiências infâncias

Normalmente, às oito horas começa o turno matutino na Escola Municipal José Calazans, localizada na cidade de Salvador (Bahia). Crianças passam pelos portões e pátio: andando, de cadeira de rodas, correndo, caladas, conversando, em

grupos ou sozinhas; algumas com suas mochilas; outras apenas com caderno, lápis e borracha; algumas dão bom dia, outras abaixam a cabeça. Algumas chegam ainda tomando café; outras só fazem a primeira refeição na hora do lanche da escola; muitas dessas crianças desejam abraçar, outras preferem que não sejam notadas; umas chegam com a mãe, outras com avós, poucas com o pai e muitas sozinhas. Quem são elas? O que esperam da escola? Quais os sonhos e desejos? Quais os seus monstros? O que desejariam nos dizer? Como podemos aprender com suas lutas, histórias e leituras de mundos?

Partimos agora para refletir sobre o sonho, sobre o que vem após a indignação, pois "a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho" (FREIRE, 1996, p. 53). A denúncia e a indignação são necessárias quando nos deparamos com hábitos e relações de cerceamento à liberdade e opressão, porém como bem coloca o autor é preciso anunciar a superação desse modo operandi também. Viviane Mosé, em suas redes sociais⁶ (2021), ao ser perguntada por um seguidor qual seria a arma para lutar contra o fascismo, ela responde da seguinte maneira: "manter a alegria o corpo vivo e corajoso, os olhos brilhando em favor da vida, da arte, do amor. Eles vencem investindo na tristeza, incentivando a depressão e o suicídio. Viver em alegria é o antídoto a todo fascismo. Eles odeiam a vida".

Pois então, "melhor seria se a gente tivesse uma Escola Sarau todo dia". Essa foi a fala de uma estudante de 8 anos depois do evento que acontecia todo mês de novembro na escola que atuo, Municipal José Calazans Brandão da Silva. O que esse desejo nos indica enquanto resistência? Enquanto sonho? É o chamado para uma escola viva, uma escola com Arte e Cultura; uma escola sonora, dançante e lúdica. Ser uma escola sarau convocaria a transdisciplinaridade "na prática" e não apenas nos discursos. Facilitaria, também, o hábito a circulação da família pela escola, já que na proposta do sarau existem ações voltadas para ela.

A criança da fala, moradora da favela Santa Cruz, bairro Nordeste de Amaralina, na cidade de Salvador (BA), vive sua infância na rua. Neste espaço rua a experiência com os estados de infâncias vai ocorrendo nos instantes entre a vida e a morte. Os caminhos são sinuosos, cheios de becos e armadilhas. *Corpocriança* encantado pela desobediência de seguir determinados padrões. Elas enfrentam os

⁶ Instagram: @moseviviane.

riscos das ruas, dos becos e seguem dando *badogadas* em amendoeiras; surfam no carro do ovo; montam seus cavalos em movimento, sem celas; jogam futebol no caminho da escola para casa, desviando de viaturas policiais, que insistem em parar o *baba* toda vez que passam correndo pelas ruas com suas armas para fora das janelas. A presença desses *corposcrianças* traduz experiências do estado de infância destemida, que vai se relacionar com o espaço arriscado, gingando entre o ter que virar adulto ou continuar encantado com as aventuras de viver em estado de infância. Esta condição de vida das crianças pretas das favelas, sem pretender fantasiar as condições extremas de violências sofridas por elas, em seus cotidianos de guerra, nos convoca a aprender com esses mecanismos de existência, que são adquiridos na medida em que estas crianças conseguem experienciar suas infâncias plurais. Como a Dança e a Escola Pública podem aprender com os mecanismos de presenças que estes *corpocrianças* experienciam em seus estados de infâncias, permitidas no entre lugar do sofrer e jubilar?

No texto, em alguns momentos aparecem palavras escritas juntas na tentativa de demonstrar ações que acontecem juntas. Este modo de escrever está baseado no que Rengel (2007) chama de "palavrasconceitos". Não significa um "mero anexar de palavras, mas sim uma necessidade de instaurar uma forma de pensamentoação" (RENGEL, 2007, p. 9). A ideia é "fazer perceber com a palavra escrita, fazer ouvir com o som da palavra lida, a multipartibilidade do corpo, não a soma das partes, mas o vínculo, as relações e as relatividades entre as partes" (idem, 2007, p.9).

Portanto, *corposcrianças* são *corpospessoas*. Certamente o que se pretende evidenciar usando a maneira de escrever pensar "*corposcrianças*" é primeiramente entender que não se trata de um reservatório vazio que vai sendo preenchido de informação ao longo do tempo. O corpo é uma pessoa com todas as suas histórias, emoções, dores, experiências, habilidades físicas e motoras. A outra coisa é saber que o corpo nunca está passivo na comunicação e nas transformações do ambiente, ele está sempre em processo de aprendizado mesmo que em diferentes graus, ou níveis de relações. Estas relações "eucorpo", "corponós", "corpopessoa" estão referenciadas na tese de doutorado de Lenira Rengel (2007): *Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação*. Nesta, a autora traz a ideia de "corpopessoa" como um "sistema em rede" que traz, nele mesmo, aspectos teóricos e práticos. Isso significa

um movimento que vai na contramão do modo de lidar com o conhecimento de maneira dicotômica e dualista, separando o que é prática do que é teoria, do que é físico e emocional, separando o corpo da mente. O modo como o corpo conhece é "teóricoprático". Nesse sentido, "teoria e prática estão juntas, agindo nos textos do corpo" (Idem, 2007, p. 12). O *corpocriança* é "corponectivo".

Nas Epistemologias do Sul (SANTOS, 2019), dois tipos de corpos interessam as questões levantadas neste artigo: o "corpo sofredor", que resiste apesar do sofrimento nas opressões; o "corpo jubiloso", aquele que mesmo na dor encontra o riso, a festa, a dança, a brincadeira. Para Santos (2019), estes corpos não são estados abstratos de ser, mas um jeito de viver que se explica a partir dos impactos sofridos nas diversas lutas implicadas em questões raciais, de gênero e econômicas. São os filhos destes corpos em lutas que podem nos guiar por uma educação libertadora, para um espaço escola em formato de Sarau, para uma relação pedagógica que saiba aproveitar o tempo presente não um tempo do vir a ser, uma dança "que vá a favor do corpo", como bem disse a Professora Lenira Rengel em um dos nossos encontros no Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças em 2021.

A Dança que lida com crianças, no chão da escola pública, além de ser produzida e pensada com elas (não para elas), a partir da escuta de suas narrativas, em suas múltiplas expressões, pode, também, promover o jubilar como procedimento pedagógico a fim de poder garantir o direito destas crianças vivenciarem suas infâncias, potencializando uma educação pelo encantamento. Dançar em júbilo promove um estado de resistência às opressões, que cercam os muros dentro e fora da escola. Desta forma, está liberado gritar, correr, rastejar, sujar a farda, tirar o sapato, dar as mãos, ocupar outros espaços salas, dançar na árvore, ouvir vários ritmos, trocar de personagens, construir brinquedos, fazer piquenique, criar a partir do jogo de futebol, aguçar os sentidos, elaborar uma horta. Uma proposta de Dança *infancializada*, juntamente com um cotidiano do espaço escola que se apresenta em formato de Sarau poderá subverter a ordem opressora e excludente do sistema público educacional, que acaba por contribuir, muitas vezes, em matar ou deixar morrer às crianças pretas e seus sonhos? Ficaremos, por enquanto, com esta questão.

O esforço feito aqui na tentativa dessa narrativa construída a partir de vozes, discussões, conceitos e formulações, além de atestar a importância de se

dançar na escola, alerta para a coautorias pedagógicas feitas a partir da escuta da criança. Escutar a criança configura-se como um tipo de ação que se faz com o corpo todo. Para Friedmann (2020) essa escuta infantil ou escuta da criança tem a ver com o modo como o adulto se conecta às múltiplas expressões e linguagens verbais e não verbais da criança.

Juliana Fernandez Castro
UFBA/SMED

julianafernandez77@hotmail.com

Professora de Dança da rede municipal de educação de Salvador Bahia. Mestre em Dança (2012/UFBA); Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2009/UFBA); Graduada em Licenciatura em Dança (2007/UFBA); membro do grupo de pesquisa Corponectivos em Danças, coordenado pela Professora Dra. Lenira Rengel.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. Sobre a História da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FRIEDMANN, Adriana. **A voz e a vez da criança**. São Paulo: Panda Books, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Pp.77-95.
- KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Madrid: Editorial Melusina, 2011.
- NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? A história do Brasil é marcada por abusos, encarceramento e morte de crianças negras. **Lunetas**. 2020. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/>> Acesso em: 20 mar. 2021.
- _____. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019a.
- _____. A necropolítica na eminência do devir-negro do mundo. **Voluntas**. Revista Internacional de Filosofia. 2019b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/40049/html>>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- _____.; BARRETO, Marcos. Infancialização, 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.
- RENGEL, Lenira. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- REIMER, Everett. **A escola está morta**. São Paulo: Francisco Alves, 1983.

SANTOS. Boaventura de Souza. **Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1 Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira**: quem é e como vive. 3. ed. ampliada com nova introdução. Jessé Souza; colaboradores André Grillo et al. – São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

Mosaicos imagéticos em dança: composições do processo Entre Olhares e Ventos

Larissa Kelly de Oliveira Marques (UFRN)*

Olivia Macedo Prado de Melo (UFRN)**

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: O estudo investiga as tramas que se tecem na criação do processo-produto 'Entre Olhares e Ventos', da Gaya Dança Contemporânea e reflete sobre a construção de um mosaico textual escrito e imagético, a partir dos registros realizados no decorrer de encontros presenciais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e de encontros remotos, desde junho de 2020, quando o grupo retomou suas atividades, após uma suspensão instaurada pelo estado da pandemia causado pela Covid-19. Diante do novo panorama, reinventamos o exercício escrito da pesquisa, concomitante com um novo modo de escrever as partituras dançadas emergentes neste cenário virtual. O estudo apresenta uma natureza descritiva e a prática artística como pesquisa fundamentada na corporeidade e na própria reflexão teórica. O processo da dança nesse contexto de distanciamento físico ganha maior potencialidade imagética, o que eleva a produção e produtos em videodança. A dança aqui é capaz de sustentar seu olhar sobre o caos contemporâneo e transformar modos de ser e estar, ao perpassar o corpo que é, que está, que se pensa e sensibiliza. Através da exploração do som como potência e poesia dançante, ações são geradas, como os estudos do balançar, a partir do sentido sonoro que o vento reverbera nos corpos. Compartilhamos modos de ver, experimentar e conformar a Dança como refazimento do humano consigo, com outros e com o ambiente circundante, tão imprescindíveis nesse período de isolamento social e crise planetária.

Palavras-chave: CRIAÇÃO. VIDEODANÇA. MOSAICOS IMAGÉTICOS.

Abstract: The study investigates the plots that are woven in the creation of the product process 'Entre Olhares e Ventos', of Gaya Dança Contemporânea and reflects on the construction of a written and imagery textual mosaic, based on the records made during face-to-face meetings at the Federal University of Rio Grande do Norte and remote meetings, since June 2020, when the group resumed its activities, after a suspension initiated by the state of the pandemic caused by Covid-19. In view of the new panorama, we reinvented the written exercise of research, concomitant with a new way of writing the danced scores emerging in this virtual scenario. The study presents a descriptive nature and artistic practice as a research based on corporeity and theoretical reflection itself. The dance process in this context of physical distancing gains greater imagery potentiality, which elevates the production and products in videodance. The dance here is able to sustain its gaze on contemporary chaos and transform ways of be and being, by passing through the body that is, that is, that one thinks and sensitizes. Through the exploration of sound as power and dancing poetry, actions are generated, such as the studies of swinging, from the sound sense that the wind reverberates in the bodies. We share ways of seeing, experiencing and conforming to Dance as the remaking of the human with

himself, with others and with the surrounding environment, so indispensable in this period of social isolation and planetary crisis.

Keywords: CREATION. VIDEODANCE. IMAGETIC MOSAICS.

1. Mosaicos

O estudo em foco é centrado no mergulho de conhecer e reconhecer as tramas que se tecem na experiência de criação artística do processo-produto “Entre Olhares e Ventos” da Gaya Dança Contemporânea. Tem como base reflexões em torno da construção de um mosaico textual escrito e imagético, a partir dos registros realizados no decorrer de encontros presenciais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, de encontros remotos, desde junho de 2020, quando o grupo retomou suas atividades, após uma suspensão instaurada pelo estado da pandemia causado pela Covid-19. Aqui, o intérprete revela, para além da materialização da sua dança, a sua função de fotógrafo, iluminador, cenógrafo, dentre múltiplas funções para se estabelecer em cena.

Nessa configuração, questionamentos nos foram postos: como compor sem a experimentação de possíveis partituras gestadas nos laboratórios que reuniam um coletivo no mesmo espaço-tempo? Como seguir com uma pesquisa diretamente implicada e retroalimentada no/ e pelo processo criativo investigado?

Diante do novo panorama, estamos reinventando o exercício escrito da pesquisa, concomitante com um novo modo de escrever as partituras dançadas emergentes neste cenário virtual, que perfura nossas moradias, habitadas por uma multiplicidade de imagens visuais e sonoras da mídia (BAITELLO JÚNIOR, 2012 apud FERNANDES, 2018). Estamos pertos por localizações geográficas que são encurtadas nas telas, mas distantes das possibilidades de sentir os corpos nas suas inteirezas sensoriais (cheiros e interações sutis que põem em contato o outro que me toca e se deixa por mim tocar).

Como pesquisadoras, não investigamos um objeto passível de controle e manipulação, mas os corpos que somos e os corpos que vivem de dentro esses trajetos criativos, o que nos impõe desafios, ao considerar que a presente pesquisa apresenta uma natureza descritiva e se dá no entrelace entre “atividade prática e reflexão acadêmica, [...] entre “cena e escrita, movimento e palavras” (FERNANDES, 2018, p. 120). Nesse percurso, a pesquisa se desenha no processo criativo em

movimento em que co-habitamos o processo cênico. Observamo-nos, investigamo-nos e tramamos conexões teóricas que alimentam e se retroalimentam em uma escrita e em uma experiência artística implicadas no próprio ato de criação.

“Não se trata de fazer uma ponte entre teoria e prática, mas de priorizar a obra de arte e seus processos como modos de gerar sabedorias específicas, únicas e relevantes” (FERNANDES, 2018, p. 125), tanto para o campo das artes como para outras esferas do conhecimento.

O processo de Dança, nesse cenário de distanciamento físico, se reveste de maior potencialidade imagética. Isso eleva a produção e produtos em videodança. Pensamos em um corpo distanciado do outro, o que pode caracterizar uma aproximação de si próprio, da casa e de familiares, mas é, sobretudo, um corpo virtual e tem, nas concepções artísticas, um charme de cinema.

A imagem virtual ganha outro aspecto, para além do registro. É agora parte fundamental do processo, desde a concepção até a sua divulgação para o público que, em outras ocasiões, poderia ser inacessível. Certamente, estamos diante de uma dança que ultrapassa fronteiras, que cabe e pode estar em todos os lugares. Há, entretanto, frente ao mundo e a dança, uma peste que corresponde à velocidade do homem globalizado.

Assim como a informação, e a falsa informação, o contágio entrou na mesma corrida desenfreada. De acordo com Garfinkel (1967) apud Platero e Gomes (2020), essa rapidez é o reflexo de uma realidade socialmente construída, dessa forma as ações promovidas pelo Estado se tornam prestações de contas na sociedade. Então, em meio ao caos, mais de dois milhões de mortes pelo avanço de um vírus global, Von Huntz (2020) nos interroga se haverá espaço para a arte. Como sensibilizar os corpos virtuais e tomados por uma onda de insegurança? Ou pela falsa segurança. O que sobrar de humano na humanidade para servir de dança?

Não está tudo ok, não está legal. O corpo é influenciável, e a dança tem um papel indispensável de aguçar percepções, fazer pulsar e movimentar a energia vital. E o corpo que sou e é, habita um espaço, mas esse lugar externo não existe por si só. O humano cria, fundamenta e dá sentido ao espaço (MERLEAU-PONTY, 1994). E essa relação corpo-espaço é evidenciada no papel do movimento e nas ações performativas.

A proposta de Laban revela essa espacialidade que é gerada na tridimensionalidade (altura, largura e profundidade) de um corpo que é um espaço expressivo, originário do próprio movimento de expressão. Corpo que projeta e inaugura redes de significações externalizadas na visibilidade dos moventes (TIBÚRCIO, 2014).

Nesse sentido, a Dança permanece como proposta e provocação ao pensamento. (XAVIER, 2011). Mesmo on-line é capaz de sustentar seu olhar sobre o caos contemporâneo e transformar modos de ser e estar. ‘Entre Olhares e Ventos’ perpassa esse caminho transformativo do corpo que é, que está, que se pensa e sensibiliza. A partir dos estímulos criativos, por meio da exploração do som como potência e poesia dançante, ações são geradas, como os estudos do balançar, a partir do sentido sonoro que o vento e a sua manifestação reverberam nos corpos. Imagens socialmente construídas que permeiam o imaginário-criativo dos intérpretes e criadores, são impulsos para mosaicos imagéticos que se inscrevem nos corpos (BITTENCOURT, 2012) e desenham cenas que se revelam através de varais de roupas, de sinuosidades do samba de roda e de bonecos do carnaval de Olinda-PE.

Apesar das provocações incitadas por um processo criativo limitado pela não presencialidade física dos corpos, apostamos na resistência da arte que se refaz e se rearranja no intuito de afetar e nos fazer afetados. Seguimos em um campo ora predominantemente virtual, no qual se instituem afinidades compartilhadas pelas “telas”, que neste momento nos permitem ver, experimentar e conformar a nossa arte.

2. Vai e Vem

A Gaya Dança Contemporânea é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atualmente conta com a direção da professora Larissa Marques e do professor Marcílio Vieira. Esse projeto artístico contempla a dança em suas múltiplas possibilidades de formação, artística e pedagógica dos discentes, e proporciona experiências estéticas e estésicas, no que se refere ao fazer, fruir e pesquisar dança.

Com relação a um fazer dessas experiências, o que está em questão para aproximação escrita e movente é a composição “Entre Olhares e Ventos”, que teve seu início em fevereiro de 2018. Mas desde então vem passando por transgressões

inerentes a criação em dança. A proposta teve o passo inicial pela professora Larissa Marques (2018) que afirma “estamos elegendo como imaginário criativo a ação corporal de “balançar” e a materialidade de “balanços” como imagens que estão inseridas no processo de experimentação cênica.”

Fragmentamos a composição em três mosaicos, nomeados como Bloco dos bonecos; Cai lá e Cá; e Vai e Vem. Esse último fez parte da materialização coletiva do imaginário-criativo que permeou o balançar corporal, como sinuosidades que o corpo provoca na transmutação com a simbologia do elemento Ar.

Pensar na pesquisa e na produção da arte coreográfica se faz necessário pensar nas manifestações processuais que ocorreram no decorrer da sua materialização. A priori, enquanto imaginário, a imagem é propícia a deformações. Portanto, a imaginação, sobretudo, é a faculdade de deformar imagens, pois antes de formar novas imagens, a imaginação lança-se sobre uma outra realidade. Veja bem, as percepções, lembranças de uma percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas, é o imaginário correspondendo a imaginação, e não a imagem correspondendo a imaginação. É ao psiquismo humano que se dá à experiência da novidade, da própria existência humana (BACHELARD, 2001).

E o psiquismo humano necessita essencialmente de novidade. Uma imagem estática não possibilita a criação, a imaginação. Dado isso, a arte do movimento é provocadora de novas imagens, não apenas pela materialidade da dança, mas também por sua imaterialidade. Nesse contexto, o processo de criação em dança se presentifica sob uma perspectiva dinâmica e indissociável do artista.

Assim, imagens são ações do corpo, pois o cérebro modifica o corpo, que modifica o cérebro, que modifica o ambiente, e é por ele modificado. Todas essas operações acontecendo como um evento simultâneo. É justamente essa simultaneidade que promove constantes alterações no corpo. (BITTENCOURT, 2012, p.30)

O mosaico imagético surge nesse ensaio para a compreensão da trama que o artista constrói com o meio em que está inserido, entretanto o que nos move a investigar o que se propõe é a apropriação que o mesmo, o artista da dança fará, suas investidas, esperanças e desesperanças. Na realidade, é um grande embaralhado entender os caminhos que percorrem a criação e o pensar. Mas, é possível selecionar imagens referenciais para auxiliar na criticidade do fazer e assim contribuir com o saber da dança. A matriz criativa configura-se na imprevisibilidade “que desafia nossas percepções e preferências” (FERNANDES, 2018, p. 149).

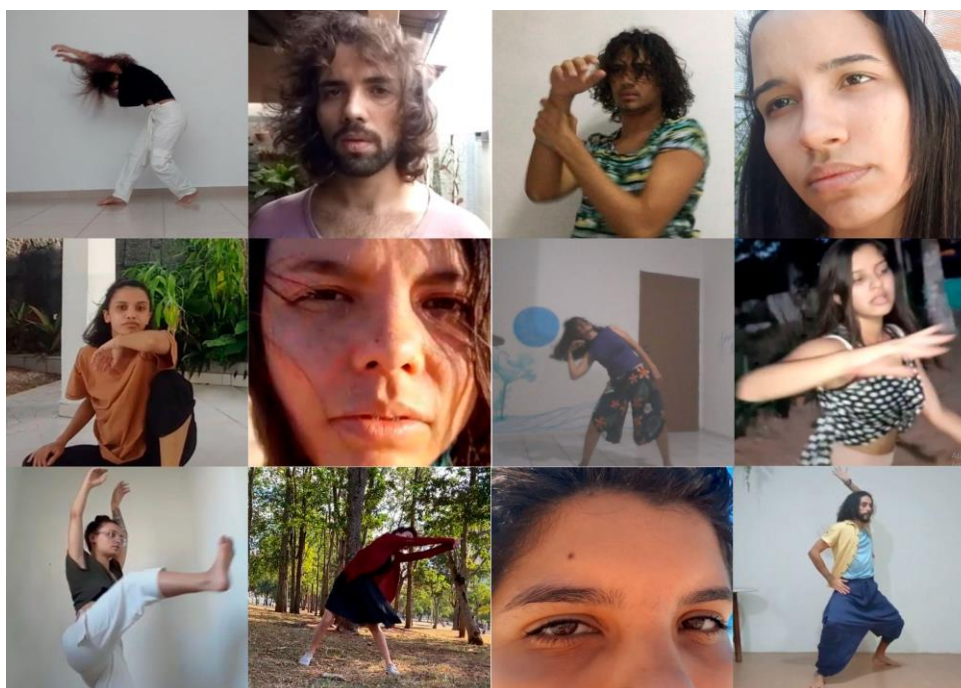


Figura 1: Mosaico dos Intérpretes-criadores de 'Entre Olhares e Ventos'. Na figura: Duda Menezes, Eugênio Araújo, Kenne Felipe, Nicolly Arianne, Josicarla Oliveira, Lara Lima, Hozana Ramalho, Riane Meyrielle, Sara Azevedo, Olívia Macedo, Samara Beatriz e Sergio Gurgel Filho.

A pesquisa, por essas vias, também propõe um caminho para favorecer uma maior consciência em relação ao corpo, trabalhando o imaginário-criativo como estímulo para o processo de criação, através de ações que guiam um ritmo corporal, o que convoca a nossa dimensão biológica, conferindo pulsação e sentido no dançar (RIZZI, 2019). Referimo-nos aqui ao 'balançar', um comportamento instintivo, despretensioso, mas uma potência criadora que será a pauta central da composição coreográfica em questão.

O balançar que traz memórias de infância, que traz esse impulso de liberdade que nos move no vai e vem dessa ação, movimento da vida que muitas vezes nos exige descidas difíceis, mas nos oferece a abertura para nos reerguermos e seguirmos avante (MARQUES, 2018, p.1).

O balançar é o pulso de 'Entre Olhares e Ventos', a ação é a intersecção do movimento do corpo em diálogo com memórias afetivas. Uma das provocações cênicas utilizada nesse decorrer foi formular escritas e, a partir daí, a verbalização das mesmas, de trechos que se iniciassem com o "eu me lembro do balanço [...]". Vale ressaltar que a escrita corporal também é evidente. Os olhos dos intérpretes brilhavam de acordo com os níveis afetivos que a memória retornava. "O pensamento, exprimindo-se numa linguagem nova, se enriquece ao mesmo passo

que enriquece a língua. O ser torna-se palavra. A palavra aparece no cimo psíquico do ser. [...]” (BACHELARD, 2001, p. 3).

No mosaico ‘Vai e Vem’, o vento ‘toca’ os intérpretes criadores e repercute, nas palavras e sons emitidos pela boca, partituras dançantes que ressoam pelos corpos inteiros em transmutações de sonoridades-danças. Essas relações entre dança-som-palavra são experimentadas por Laban nos cursos de verão por ele ministrados no início do século XX no Monte Verità e seu ideal libertário do corpo (VIEIRA, 2017).

Enquanto isso, a memória e a presença são vivências que se complementam. Temos o acesso à memória como estratégia para a criação em dança, isto é, a memória como lembrança ou como modo de reavivar sensações (PORPINO, 2016). A partir disso contamos com o balanço como estímulo à recordação e receptividade corporal, na escuta dos próprios fluxos sensoriais. A ideia dessa ação é sempre passar por um centro de equilíbrio, mas está em vai e vem, diferente de estar desequilibrado, é a convocação de um eixo dinâmico. Para isso, também partimos da sonorização do vento, relevante para o fluxo sensorial e libertário para o bailarino silenciado, pois a dança exprime imagem, som, textura, sabor e sentido.

[...] a priori a memória parece algo individual, mas Maurice Halbwachs ampliou isso ao falar de uma memória coletiva. Há que se entender a memória como fenômeno construído coletivamente e sujeito a mudanças. Nesse sentido, a memória individual seria uma perspectiva da memória coletiva.[...]

Herdamos uma memória genética, mas também participamos de uma memória histórica. Portanto, a memória é um fenômeno construído, por meio de muitas lutas políticas. Lutas, sim, para ter poder na definição sobre o que deve e o que não deve ser lembrado (ARANTES, 2014, p. 159).

O artista da dança vive esse dúbio fenomenal da memória: o seu corpo constrói imagens em um indivíduo atravessado por sua história individual e por sua história coletiva, ao mesmo tempo. Nessa construção, as imagens criadas se animam para os outros e conectam vidas separadas, que são tocadas pela obra artística e a tocam também, por meio da experiência estética (MERLEAU-PONTY, 2004). “Penso que assim é com a dança, com a música e com o teatro. Quando o artista se lança para o outro, ele conecta emoções, pensamentos, sensibilidades (MARQUES, 2018, p. 41).

A memória até então é como modos de viver e ser de cada corpo-sujeito e de cada dança, como também é a sua própria evocadora de imagens. E daí é que bebe e se delicia a criação, quando há a suspensão do tempo cotidiano e a imersão nos referenciais de memória. Muito embora, na cena contemporânea, haja a suspensão cotidiana, o diálogo se estabelece com o momento presente.

Uma das discussões pertinentes que perpassam a graduação em Dança, no que se refere a criação é também abordada em 'Entre Olhares e Ventos', é a ideia equivocada do bailarino silenciado. Na Dança, por ser uma área do saber relacionada imprecisamente apenas a gestos corporais, com ênfase no sistema musculoesquelético, se perduraram trabalhos e entendimentos em que pouco ou nada se utilizavam de voz, e nem mesmo de expressão fácil. Entretanto, se exprimir integralmente não te transporta para o lugar da não-dança, mas para a completude do ser dança.

Por isso, ao trabalhar o ar como elemento condutor da mobilidade (BACHELARD, 2001), desenvolvemos sequências em que o recrutamento do corpo pleno, sistema musculoesquelético, vocal, respiratório e outros inerentes, se fazem emergentes para a formação e a consciência corporal do artista da dança. Todo o corpo na sua inteireza, como feixe poético de inter-relações, lança-se em sonoridades dançadas e danças sonorizadas. Em um só respiro, o vento assume o corpo e no 'Vai e Vem', danças enunciam-se e projetam no espaço-tempo modos diversos dos intérpretes balançarem-se, alentados por brisas suaves e/ou ventos fortes, por sibilos e/ou sussurros enunciados pelas projeções dos corpos dançantes.

Nos experimentos que vimos realizando na Gaya, o espaço laboratorial é constituído, em grande parte, entre paredes das habitações residenciais dos intérpretes, decorrente das restrições impostas pela COVID-19. Nesse terreno experimental, a escuta e a observação dos sons gerados pelos vento manifestos na natureza e/ou em objetos físicos, como por exemplo, sonoridades produzidas por um ventilador, tem sido investigadas e acolhidas como gatilhos que engendram a conformação do mosaico 'Vai e Vem'. Nos encontros remotos, esse material pesquisado individualmente é trazido para ser apreciado, mostrado, misturado ao criado por cada um. O exclusivo se configura em uma composição coletiva, que se materializa, no cenário pandêmico, em videodanças.

A exploração do balançar-se faz parte do treinamento físico e cênico que sugerimos para os intérpretes, para além de desenvolver aulas onde a metodologia

investigativa e pesquisa estão referenciadas em técnicas de educação somática, o corpo em sua integralidade, mas também como prática de sensibilização utilizada junto a sequências que convocam o som e o movimento. De acordo com Xavier (2011, p. 00), “[...] Há o propósito de treinar para “ampliar as competências físicas e morais” do artista, pois o contemporâneo entende o treinamento como “abertura para o mundo, uma descoberta da plasticidade de si no trabalho de criação [...]”.

Simultaneamente abordamos a experiência estética como modo de intuir a presença fenomenal da vida humana, de forma a apreender pelo sensível. É sobretudo a apresentação do ser no mundo, portanto, na experiência artística, não há fronteiras que delimitam o real e o perceptivo (SEEL, 2014).

Dentre essas dimensões que se permite à Dança e seu mosaico de criação, surge a videodança como contribuição imagética, agora material de ‘Entre Olhares e Ventos’, que é além do registro cênico, um exercício de criação. A videodança lida com complexas relações de um processo e produto híbrido por natureza. E por isso, entra aqui como estruturadora do olhar e do trabalho criativo (SCHULZE, 2010). A videodança ‘Vai e Vem’¹, produzida recentemente, é um possível exemplo dessa criação que justapõe impulsos criativos em um formato videográfico (MELO, 2021).

Para contribuir com as reflexões das artes coreográficas contemporâneas, a composição também transita na exploração das potencialidades imagéticas da dança que é possível frente ao novo contexto de distanciamento físico. Sem dúvida a maior contribuição que essa realidade pode nos proporcionar é a ampliação de recursos que possam favorecer nossos processos criativos. Isto é, aquilo que não pode ser realizado presencialmente, pode se materializar virtualmente. A dança experimenta um novo espaço e amplia as possibilidades de aflorar a percepção de quem aprecia. Como o processo criativo se trata das relações corpo- ar- memórias, é possível dialogar com a imagem da câmera que captura a cena proposta e projetar novas dimensões na criação. Um viés também contemporâneo quando se trata da dissolução de fronteiras, é o lugar onde as artes conversam.

Em vista disso, o corpo é constantemente atravessado, e a dança tem um papel indispensável de provocar os sentidos, fazer pulsar e movimentar. E o corpo que é e está, habita um espaço. Mas, esse lugar externo não existe por si só. O ser

¹ Videodança produzida no decorrer dos encontros remotos junto aos integrantes da Gaya. O Link para acesso está indicado nas referências textuais.

cria, fundamenta e dá sentido ao espaço. E essa relação corpo-espaço é evidenciada no papel do movimento e nas ações performativas. Dançar em casa, ou em um ambiente com restrições de distanciamento físico, possibilita esse novo olhar para o espaço em questão. Dentre as transgressões passadas pela composição em dança, essa pode ser a mais valiosa para se valer como contribuição da Dança, a dimensão poética do olhar, do corpo em casa.

Permitimos o olhar de corpo inteiro, nessas confluências de espaço-tempo e corpo-movimento. Através de um roteiro pré-estabelecido entre os intérpretes realizamos exercícios que convocassem esse olhar também com a câmera. Mesmo com poucos recursos, talvez esse seja o maior desafio dos exercícios. A ideia é reconhecer o valor ontológico dos ventos, como metáfora, para desenvolver movimento em outros espaços. Isso requer que se examine todos os laços que envolvem o imaginário-criativo. Somos poetas do corpo e agora também das imagens.

Em um contexto de isolamento social, fomos e somos “sacudidos” no âmago do existir: é preciso repensar nossos modos de conviver e subsistir diante de uma crise planetária que, escancara e alarga quadros alarmantes de desigualdades sociais e consequentes exclusões de grandes parcelas da população, negadas e anuladas nos seus direitos básicos de acesso à educação, à saúde, à cultura. Cresce a fome, a degradação ambiental e a dor nos assola diante da morte súbita de entes queridos. Não há mais espaço para viver o ritual do luto. O pranto implode e o silêncio avassalador deixado pela ausência da presença de quem partiu, muitas vezes abruptamente, acentua o nosso “adoecimento” e “anestesiamento” perante a urgência de um refazimento de si e das relações interpessoais.

A Dança, e de modo mais amplo, a própria Arte, ao fundir-se com a vida, abre espaço para esse refazimento do humano consigo, com o outro e com o ambiente circundante. A Arte suscita vivacidade ao nosso ser corpo e emancipa as inteligências. O seu regime estético articula “maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento” (RANCIÈRE, 2005, p. 13).

O espaço da obra ‘Entre Olhares e Ventos’ têm enaltecido para nós, imersos nessa proposição de pesquisa artística, um possível formar-se e reformar-se no entrelaçamento entre conhecimento e criação.

Larissa Kelly de Oliveira Marques
UFRN

E-mail: larinatal@gmail.com

Professora do Curso de Licenciatura em Dança e coordenadora do referido Curso. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas- PPGArC da UFRN e é membro do Grupo de Pesquisa Cirandar. Diretora artística de trabalhos coreográficos na Gaya Dança Contemporânea. Pesquisas com ênfase em Dança, Corpo, Educação, Criação, Estudos labanianos.

Olivia Macedo Prado de Melo
UFRN

E-mail: oliprado16@gmail.com

Graduanda do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista de Iniciação Científica em estudo sobre Corpo e Criação e integrante do Grupo de Pesquisa Cirandar. Artista da Dança Contemporânea e instrutora de Pole Dance.

Referências

- ALMEIDA, Márcia. Arte coreográfica: plasticidade corporal e conhecimento sensível. In: ALMEIDA, Márcia (org.); Susi Weber... [et al.]. **A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos**. 1. ed. Brasília: Editora IFB, 2015. v. 1. 320p.
- ARANTES, Luiz Humberto Martins. Memória e Identidade em Cena. In: Márcia Soares Almeida. (Org.). **A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos**. 1ed. Brasília DF: IFB Editora, 2014, v. 1, p. 169-177.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento [tradução de Antônio de Pádua Danesi]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança / Adriana Bittencourt Machado. - Salvador: EDUFBA, 2012.
- FERNANDES, Ciane. **Dança Cristal**: da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa. Salvador, EDUFBA, 2018.
- MARQUES, Larissa Kelly de Oliveira. **O imaginário criativo como propulsor da criação na cena contemporânea**. Corpo do plano de trabalho de pesquisa. Natal, Propesq, UFRN, 2018.
- _____. Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG**, [S.l.] v.8, n.16: nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15601>
- MELO, Olivia. **Vai e Vem**. (2021). (5m23s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3nyKhYFYTxk> Acesso em 02 jul. 2021
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- PLATERO, K. GOMES, F. **Números estatísticos e realidades**: Uma proposta de reflexão sobre a pandemia de Covid-19 no Brasil. Dilemas; 2020. p. 1–11.

- PORPINO, Karenine de Oliveira. Memória e presença: conexões para dançar e ensinar. In: VIEIRA, Marcílio Souza; HADERCHPEK, Robson Carlos (Orgs.). **Corpo e processos de criação nas artes cênicas**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2016. 319p.
- RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org: Ed. 34, 2005.72 p.
- RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. OLIVEIRA, Cildo. **Material Educativo- SESC Pompeia**. São Paulo: Estúdio Claraboia, 2019.
- SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2. ed. Vinheido: Horizonte, 2006.
- SCHULZE, Guilherme Barbosa. Um olhar sobre videodança em dimensões. In: **VI Congresso da ABRACE**, 2010, São Paulo. Memória Abrace Digital, 2010. p. 260-264.
- SEEL, Martin. No Escopo da Experiência Estética. In: MENDONÇA, Carlos. M. C.; CARDOSO FILHO, J. (Org.) ; PICADO, B. (Org.). **Experiência Estética e Performance**. 01. ed. Salvador: EDUFBA, 2014. v. 50
- TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Movimento em Rudolf Laban: reflexões sobre a educação dos corpos no ensino e criação em dança. **VIII Congresso da ABRACE**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1982>
- _____, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Leituras da dança e da pintura: um olhar sobre a criação na Gaya Dança Contemporânea. In: VIEIRA, Marcílio Souza; HADERCHPEK, Robson Carlos (Orgs.). **Corpo e processos de criação nas artes cênicas**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2016. 319p..
- VIEIRA, Marcílio de Souza. Coreologia: habitações poéticas da obra labaniana. **Revista Urdimento**, v.2, n.29, p. 44-58, Outubro 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/14145731022920/17044/7156>
- VON HUNTY, Rita. **Haverá Arte Depois do Coronavírus?** (2020). (16m51s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kUP1Qv8w4V4>> Acesso em: 29 mar. 2021.
- XAVIER, Jussara Janning. O que é a dança contemporânea? **O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 16, p. 35-48, 2011.

Rudolf Laban no hiperespaço do tempo – Dança/Corpo/Sentidos em múltiplos contextos educacionais

Lenira Peral Rengel (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

Resumo: A argumentação se realiza para manifestar a presença de Rudolf Laban (1879-1958) expandida atualmente em um hiperespaço (DAWKINS, 2001 e KAKU, 2000) biocultural da dança em múltiplos contextos educacionais. Como uma flecha solta no tempo (PROGOGINE, 2008) a Arte do Movimento de Rudolf Laban traça caminhos com os sentidos do corpo, conectando-se a um fluxo do universo e com o que nele manifesta vida, sejam conhecimentos, pessoas, estrelas, animais não humanos, cristais em busca de necessária, ainda que assimétrica, homeostase (DAMÁSIO, 2018). A dança de Laban ajuda na emergência emancipatória da ação “pós-abissal” (SANTOS, 2018) e do corpo que se autoconhece como corponectivo (corpomente). Esta abordagem traz ainda para a língua portuguesa trechos do primeiro livro de Laban, *Die Welt des Tänzers*, publicados pela primeira vez em inglês (McCAW, 2011).

Palavras-chave: ARTE DO MOVIMENTO DE RUDOLF LABAN. HIPERESPAÇO. DANÇARSENTIRPENSAREMANCIPAR.

Abstract: The argument is made to manifest the presence of Rudolf Laban (1879-1958) currently expanded in a biocultural hyperspace (DAWKINS, 2001 and KAKU, 2000) of the dance in multiple educational contexts. Like an arrow released in time (PROGOGINE, 2008) Rudolf Laban's Art of Movement traces paths with the body's senses, connecting to a flow of the universe and what manifests life in it, whether knowledge, people, stars, animals non-humans, crystals in search of the necessary, albeit asymmetric, homeostasis (DAMÁSIO, 2018). Laban's dance helps in the emancipatory emergence of the “post-abyssal” action (SANTOS, 2018) and the body that knows itself as bodyconnective (bodymind). This approach also brings to the Portuguese language excerpts from Laban's first book, *Die Welt des Tänzers*, published for the first time in English (McCAW, 2011).

Keywords: THE ART OF MOVEMENT OF RUDOLF LABAN. HYPERSPACE. DANCINGFEELINGTHINKINGEMANCIPATING.

Espaço vazio não existe. Ao contrário, o espaço é uma superabundância de movimentos simultâneos. A ilusão de espaço vazio origina-se de uma percepção semelhante a um instantâneo. Porém, o que percebemos é, entretanto, mais do que um detalhe isolado; é uma pausa momentânea de todo o universo. Essa visão momentânea é sempre uma concentração de uma fase infinitesimal do grande e fluxo universal. Rudolf Laban¹

¹ Empty space does not exist. On the contrary, space is a superabundance of simultaneous movements. The illusion of empty space stems from the snapshot-like perception received by the

1. Traçados e rastros em curvas, retas, espirais e torções

mind. What the mind perceives is, however, more than an isolated detail; it is a momentary standstill of the whole universe. Such a momentary view is always a concentration on an infinitesimal phase of the great and universal flux. LABAN, Rudolf (Annotated and edited by Lisa Ullmann). Choreutics. London: MacDonald and Evans, 1966:3.

Esta breve biografia se baseia no verbete 160, página 114 de RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. Guararema, SP: Anadarco, 2014. Rudolf Jean-Baptiste Attila Laban nasceu na Bratislava (região do antigo império formado por Áustria e Hungria, hoje capital da Eslováquia) em 15 de dezembro de 1879. O pai era militar a serviço do império e sua mãe uma mulher de tendências socialistas. Laban teve duas irmãs. Desde sua infância observava a dança dos camponeses, seus movimentos de trabalho e o movimento dos planetas, das plantas, dos animais. Na sua adolescência começou a viajar amiúde para visitar o pai, que ficava baseado em diferentes lugares. Essas viagens foram marcantes em sua formação sobre o comportamento humano. Laban foi para uma escola de cadetes, porém não terminou o curso. Decidiu ser artista e procurar gente que pensava como ele (segundo suas próprias palavras). Esta decisão contrariou profundamente seu pai e nunca mais suas relações foram de afeto. Laban obteve algum tipo de ajuda financeira por parte de seu pai, por um pequeno período. Passou por dificuldades financeiras durante toda a sua vida. Partindo de sua terra natal, Laban foi para Paris onde estudou dança, pintura, desenho (foi um excelente caricaturista), arquitetura. Estudou balé clássico, frequentava os cabarés e observa o movimento - todos os tipos de movimento. Laban foi muito amado e também muito discriminado por suas ideias, consideradas à frente de seu tempo. Afirmava a importância do “amor livre”. Por muitos períodos conviveu como mais de uma mulher. Teve oito filhos. Viajou pela maior parte da Europa, morando em várias cidades e formando alunos e colaboradores. Laban viveu ativamente a transformação do início cronológico do século XX. Conheceu, na sua errância, a intelectualidade e artistas de seu tempo. Foi bastante contraditório, quando do tempo em Berlim trabalhou no teatro oficial alemão, na época da ascensão do nazismo (seu primeiro emprego fixo). Fez uma dança coral durante a época dos Jogos Olímpicos de 1936. Goebbels, ministro de Hitler, assistiu ao ensaio da grande dança coral que exaltava a liberdade do corpo e a natureza (propunha a dança com o corpo em estado de nudez junto à natureza). No instante da dança Goebbels proibiu-a. Laban foi preso e banido dentro da própria Alemanha. Ficou muito debilitado, sua saúde tornou-se frágil a partir de então. Kurt Joss (seu colaborador, coreógrafo, professor de Pina Bausch), conseguiu levá-lo para Paris e de lá para a Inglaterra (1937). Dartington Hall foi o centro de estudos que acolheu Laban no início. Foi nesta escola que Maria Duschenes (introdutora do método Laban no Brasil) conheceu Rudolf Laban. Na Inglaterra, ele viveu o resto de sua vida e foi onde sistematizou, com a ajuda de fiéis colaboradores, entre eles Lisa Ullmann, a obra que já vinha elaborando desde 1910. Laban era fascinado pelas múltiplas e diversas manifestações do movimento. Criou inúmeros trabalhos e coreografias. Elaborou um sistema de notação da dança bastante completo e utilizado ainda hoje. Desenvolveu um método de dança educacional que se tornou verdadeira cartilha básica para professores e artistas, em diversos países. Realizou estudos sobre eficiência e cansaço no trabalho. Buscou incentivar a criação de uma dança pessoal e coletiva, por meio de improvisações temáticas. Trabalhou também com atores e terapeutas. Fez grandes danças corais (com milhares de pessoas). Laban morreu em 1º de julho de 1958. No seu túmulo há uma lápide com os seguintes dizeres: “Uma vida para a dança-Rudolf Laban”. Uma excelente biografia de Laban: PRESTON-Dunlop, Valerie. **Rudolf Laban – an extraordinary life**. London: Dance Books Ltd, 1998.

Faço com meus estudos, há mais de 43 anos, da *Arte do Movimento de Rudolf Laban* uma conexão com as descobertas e pesquisas de estudiosos das Ciências Cognitivas, da Biologia Evolutiva, das Culturas, Sociologia, Educação, Pedagogia, Didática e Metodologias do Ensino, da Semiótica, da Neurociência e da Filosofia cognitiva (mesmo que impossível o aprofundamento neste artigo, este conjunto aqui subjaz). Referencio-me, principalmente, em questões específicas quanto a dados biográficos e a afirmações do próprio Rudolf Laban em Valerie Preston-Dunlop, *Rudolf Laban – An extraordinary life* (1998). Tive o privilégio de ouvir (2000), em curso presencial, *Doctor Valerie*, falar sobre suas viagens a cada lugar onde Laban viveu para que ela pudesse escrever a biografia dele neste livro.

Faz parte do referencial deste trabalho uma vivência ininterrupta de estudos, anotações de aulas e pesquisas, que se estendeu durante os anos 1977 a 2000, nas fabulosas, variadas, dispare e complexas aulas que tive a honra de ter com Dona Maria Duschenes (introdutora de “Laban” no Brasil), em São Paulo/SP. Junto às aulas de que eu ministrava e outras tantas que fazia e a formação acadêmica, as de Dona Maria Duschenes conectavam em seu tempo-espaço – de explosões, elaborações, aprendizagem – um admirável mundo novo dos movimentos das danças, dos sentidos, dos pensamentos. Ainda em sonhos acordados tenho essas aulas em mim, a cada dia neste corpo que sou. Todas as pessoas amigas e alunas, de todas as idades, desde que comecei a dar aulas, aos catorze anos, são parte do meu contínuo processo de aprendizado. Esta reunião de referências intelectuais afetivas permite-me, simultaneamente, envolver-me, comover-me e distanciar-me criticamente no processo desta escrita. À minha mestra Dona Maria Duschenes espero que possa homenageá-la e honrá-la, pois, se algo de bom eu possa ter para o dançar e para a vida, demais a ela devo.

As semioses, ou transformações sígnicas, são cadeias de processos de significação que se dão de um movimento a outro (ou no próprio movimento) de uma palavra à outra (ou na própria palavra) me instam a criar neologismos. Crio corpoeu ou eucorpo, corpopessoa, por exemplo. Ou reúno palavras, pois separadas, argumento, não dão conta do que seja *corpo*, ou não dão conta de manifestar, justamente, a tênue fronteira entre elas. Por isso emprego também o sinal / que significa estar para. Inspiro-me, admirada, em Laban que codificou um fabuloso vocabulário de movimentos-palavras (RENGEL, 2015) que contribui dar conta das linguagens verbal, não verbal, das paralinguagens.

Enquanto escrevo tento pensar o que Laban acharia da minha/nossa situação contemporânea. O que pensaria do que faço/fazemos com seu legado? O que posso fazer com “Ele” aqui e agora:2021? Seivivopensossinto – não só eu, mas muitas pessoas, em diversos países que são estudiosas da *Arte de Movimento de Rudolf Laban*² – o quão abrangente e contemporânea (atualmente) é a proposição labaniana. E reflito, a partir de Slavoj Zizek, a permanência da série labaniana, a tão ampla gama de análise do movimento que Laban fez! Todavia não como uma “série de características universais e abstratas que podem ser aplicadas em toda parte, mas no sentido de que deve ser reinventada a cada nova situação histórica” (ZIZEK, 2011, p. 19).

Uma questão nuclear na proposta de Laban é sua concepção de “corpo”. A ênfase que deu à compreensão de corpo como uma totalidade ‘física/emocional/espiritual/intelectual’ (termos utilizados por ele desde os anos 1910), leva-me a perguntar-lhe o que pensaria das pesquisas atuais das Ciências Cognitivas e da Neurociência sobre “corpo”? Vínculo-me neste trabalho a Lakoff e Johnson (1999) para abordar *embodiment*, ou como traduzo: corponectividade. Corponectada a esta concepção não dualista de corpo, argumento que não há como sentir o mundo, as pessoas, os fenômenos em dicotomias, muito embora não ser dualista seja um exercício diário. Somos ensinados, disciplinados para espelhar e replicar ferozmente os dualismos. Uso o plural, “dualismos”, a partir do filósofo cognitivo Paul Churchland (2004), que nos revela a persistência dos dualismos, mesmo quando se nega o postulado cartesiano acerca da existência de uma *res cogitans* (coisa pensante) e de uma *res extensa* (coisa extensa, o corpo, a matéria).

Nesta ação de (re)autoconhecimento dualista e de exercício constante não dualista argumento que uma composição espacial, como a cinesfera (a esfera espacial labaniana dirigida diagramaticamente a vinte e sete direções), não é apenas física, ou um desenho como mote de improvisação. Não é apenas um estudo físico/geométrico do lugar espaço, ela cria diferentes espacialidades e trajetórias, todas elas são, também, psíquicas, culturais, formais e sociais. Ao empregarmos os esforços (ou qualidades de movimento), junto com a atenção no espaço, criamos estados de corpo com sensações, sentimentos, ânimos que trazem

² Há uma clado labaniano, principalmente do Laban/Bartenieff Institute of Movement Analysis- LIMS, que denomina Sistema Laban. Eu prefiro a terminologia de Laban, mas no meu sentido tal fato não é motivo para polêmica terminológica.

uma (cine)esfera de significados, intenções, projetos, desenhos, traçados-formas. Cinesfera tem uma ideia, um conceito, uma ideologia, assim como o as direções do balé, a roda da capoeira, os salões das danças de salão, por exemplo. Semiosfera, blogsfera, mídiósfera, biosfera, noosfera são espaços que criam espacialidades físicoconceituais emocionais motoras. Expando-me/retraio-me, no infinito de possibilidades que há entre expandir/retrair, em múltiplas esferas de movimento espaço-tempo. *Instagram, Facebook, WhatsApp* também são espaços de relações no tempo. O espaço do computador de mesa, o celular, notebook, tablet são meios que nos condicionam a certas espacialidades. Não abordarei esta questão específica, mas a computação em nuvens na internet é, obviamente, um hiperespaço, que cabe na nossa mão por meio de um celular, por exemplo. É um espaço no mínimo paradoxal... de conhecimento, de controle e muito físico, apesar de remoto, pois nos arrepia, irrita, assusta, nos faz vomitar, nos alegra, nos enoja...

A referência a hiperespaço advém de “hiperespaço genético” de Richard Dawkins (2001), biólogo evolucionista e divulgador da Compreensão Pública da Ciência. Aprendi com o professor Dawkins sobre o processo lento e gradual das mudanças que nos afetam biológica e culturalmente. De modo impactante para todo o meu sempre me percebi – e a muitas outras pessoas, ainda que elas não concordem... – vizinha (descendente ou prima, como diz Dawkins, 2001, p.116) de seres com sintomas de vida em um vasto hiperespaço genético. Reconheço-me neste hiperespaço vizinha à lagosta, dinossauro, morcego, lagarto, com tipos de humanos, e mais muito mais, muito embora sejamos muito diferentes. Esse mega espaço genético nos liga no universo conhecido, em uma escala temporal, a qual nem conseguimos imaginar. Conecta-nos, agora, ainda que nos violentemos tanto...

Hiperespaço também se referencia no físico Michio Kaku (2000). Ele e muitos outros profissionais da sua área têm estudado a multidimensionalidade do espaço. Este é um longo estudo, tremendamente hipotético, mas com anos e anos de investigações e evidências. Estas pesquisas nos falam de dez dimensões espaciais e não as três: altura, largura e comprimento e a quarta: o tempo. Assim, quase sem conseguirmos sequer supor viver em um espaço de 10 dimensões (o tempo, a décima), seguimos arraigados ao que aprendemos (se aprendemos...) sobre as três dimensões. Importante lembrar que em muitas aulas de dança não se chama à atenção para as dimensões com as quais temos hábito de convívio. Há ensinamentos que enfatizam apenas a dimensão de altura (como se as outras não

estivessem presentes), com a ideia de subir, prender a barriga, as nádegas, grudar as pernas, estreitar-se, entre outras normas sem coerência orgânica e que melhor seriam ser chamadas de coerções.

Imagino, elaboro inferências, danço, escrevo, pesquiso a dança de Laban nesse hiperespaço vastovasto, conectando-se com tantos outros em múltiplas direções. Espaços de um jovem Laban rompendo com o pai por ter escolhido a Dança e não a carreira militar (PRESTON-DUNLOP e HUDGSON, 1991). Espaços das escolas públicas de Salvador, São Paulo, Manaus, Terra Roxa, projetos em comunidades e tantos Brasis com os quais tenho convivido, há tanto tempo. Espaços de William Forsythe, que fala de “múltiplas cinesferas”, espaço de impacto no corpoâmagotodo de um trabalho de Pina Bausch. Por esse mundo afora a Arte de Movimento de Rudolf Laban se dissemina solta pela flecha do tempo (PROGOGINE, 2008). A metáfora “flecha do tempo” de Ilya Prigogine (2008) nos ensina que o tempo não volta, tampouco sabemos onde vai dar... passado, presente, futuro sem simetria. O tempo soltou no hiperespaço a flecha de Laban. Ela se conecta com um molusco incrustado na pedra – que nos inspira a dançar, para que nos conheçamos como natureza – com uma mensagem nas redes sociais, ou com a manifestação de rua em um grande *flash mob*.

Este texto também faz conexões com trechos do primeiro livro de Rudolf Laban, *Die Welt des Tänzers* (1920). Esses excertos estão traduzidos do alemão para o inglês, pela primeira vez, no livro *The Laban sourcebook* (McCaw, 2011). O trabalho de tradução foi realizado por Stefanie Sachsenmaier e Dick McCaw. Os trechos mostram um Laban em exercício de reflexão da dança e da pessoa dançarina do seu tempo. Nesse presente Laban busca e revive um passado atávico, arquetípico, profundo, primitivo e projeta um futuro pleno de dança. Este livro de Laban foi publicado pela primeira vez em 1920, durante o verão europeu. Tem cinco capítulos intitulados: *Na expressão humana; No(a) Dançarino(a); Na Dança Centrada na Educação e Cultura; Na Dança como Arte e Nas Leis do Ciclo*³. De acordo com Stefanie Sachsenmaier e Dick McCaw, Rudolf Laban expõe neles sua concepção de vida centrada na dança, que ele denominou de coreosofia. Pretendia também, como emerge do próprio nome, que sua coreosofia fosse compreendida como uma filosofia. Assim, traz questões como o sentido da vida, as origens do

³ “On human expression”; “On the Dancer”; “On Dance-Centered Education and Culture”; “On dance as Art” e “On the Laws of the Cycle”.

pensamento, o lugar da humanidade no universo, a natureza do conhecimento da dança, o trabalho conectado à vida, a regeneração do corpo.

Valerie Preston-Dunlop (1998) comenta que as reflexões em *Die Welt des Tänzers* datam do período da estadia de Laban em Paris (1900 a 1907) e que desde 1914 estava pronto, porém foi preciso esperar o fim da I Guerra Mundial para a publicação. Portanto, trata-se de um texto que, a considerar o ano 2021, tem 107 (cento e sete) anos. Ao criar relações e me colocar criticamente tenho, obviamente, noção das máximas de Rudolf Laban, inseridas no seu espírito de época. Assim, continuo a fazer, pensar, dançar Laban, a cada momento e no contexto de inserção, seja a sala de aula, palestra, oficina, espaços cênicos variados.

A flecha do tempo atirou o pensamento de Laban.....

A *Arte do Movimento de Rudolf Laban* expande-se em um hiperespaço biocultural, um espaço de viventes/coisas/ideias/sentimentos/danças, em constante processo de transmutação, termo que significa uma transformação gradativa. Sintorreflito que seu estudo do espaço (corêutica) e seu estudo das qualidades do movimento (eucinéica) são fortemente atados, multidirecionais e nuançados, de modo fisicoemocionalintelectual. Como uma “verdadeira e única árvore da vida” (DAWKINS, 2001) o Labanárvore tem seus galhos (sejam pessoas e/ou ideias), suas categorizações e/ou nomenclaturas e/ou modos de sentir os corpos. Sobre categorias LAKOFF e JOHNSON (1999), linguista e filósofo cognitivos, respectivamente, entendem que todos os termos precisam de um lugar no rol das categorias conceituais, por sobrevivência mesmo, no sentido de podermos nos comunicar com os outros, com a ambiência. Todavia, muito embora categorizemos de modo inconsciente e automático, as experiências vividas possibilitam uma recategorização e uma mudança nelas, a partir delas. “Democracia”, por exemplo, na vida e nas danças necessita recategorização! Premente se faz a ação de “democratizar a democracia” (SANTOS, 2016),

“Os organismos nunca podem ser totalmente *sem* parentesco entre si, pois está praticamente certo que a vida como a conhecemos originou-se apenas uma vez na Terra” (DAWKINS, 2001, p.377). Na criação de seu parentesco, a potência do legado de Laban, que se originou apenas uma vez, está na sua abertura para se transmutar, alterar-se, tornar-se de outra maneira. Ainda que nesta árvore,

mesmo “verdadeira e única”, talvez seus ramos se entrelacem ou nunca se entremeiem ou não se encontrem mais. Ainda que suas raízes subterrâneas e nutritivas, que se espalham em cursos, oficinas, ouvires/dizeres, mesmo dando bulbos profícuos possam ser esparsas e esporádicas.

2. Corpo, Laban, Sentidospensa dançar/Corponectividade/Emancipar

“Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser” (DAMÁSIO, 2001, p. 279). Eis a fenomenal refutação ao “penso, logo existo” de René Descartes. Na experiência de sentirsaber atividade mental causada por fenômenos cerebrais e fenômenos mentais corresponderem a estados de circuitos cerebrais que é fascinante a emancipação que tal conhecimento nos causa, pois “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2005, p. 88). Sim, autoconhecer/autosaber opera processo de emancipação e ela emerge com corpo. O processo emancipatório começa no corpo! O dualismo é um desconhecer, subalterniza um corpo inferior a uma mente superior. Este corpo que não raciocina (como ainda se educa, em múltiplos contextos). Podemos até dizer “fenômenos mentais”, mas sabemos que esse “mentais” é corpo. “As propriedades da mente não são puramente mentais: elas são formatadas de modos cruciais pelo cérebro e o resto do corpo e pela maneira que o corpo tem condições de operar na vida cotidiana” (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 565).

A Arte do Movimento de Laban me fez sentirentender os estudos das Ciências Cognitivas, das Neurociências, da Semiótica, pois aprendi, dançando, com Dona Maria Duschenes que a dança pensa. Laban dizia: “pensar por movimentos” (1978). É diferente de “parar para pensar”, são muitas as maneiras de pensar. Pensar é uma ação, não a mesma que dançar, escrever, falar, locomover-se, ou ler, mas é uma ação. Para falar de um corpotodo, Rudolf Laban falava “corpo”. Não algo que junta, como, por exemplo: “integração corpo e mente”, ou “centramento corpo mente”, dizer isso é dualista. Querer juntar é porque se sentepensa separado. Proponho **corponectividade** (tradução livre para *embodiment*) e **corponectivo** (tradução livre para *embodied*), como um modo de afirmar que não *vai* corporificar, materializar, que não *vai* juntar a mente no corpo, ou vice-versa. **Corpomente/corponectivo** já e junto, é ligado. A proposição (corponectivo,

corponectividade) é um termo que intenta expressar a situação **corpomente** de já estar conectado e em atividade.

“De certo modo, retirar a presença do corpo é como retirar o chão em que a mente caminha” (DAMÁSIO 2004:203). Uma ideia é corpo. Corporificar ou encarnar, do modo geral em que esses termos são utilizados agregam o sentido de uma operação de implementar, colocar conteúdos, ou ideias, em um corpo (ou seja, em uma pessoa) pensado como um espaço receptáculo ou um recipiente de conteúdos e/ou ideias. Nesta perspectiva de argumentação que realizo, corponectividade não é o mesmo que “corporeidade”. A linhagem de corporeidade traz a noção de “alguém que tem uma corporeidade”, portanto, um “dualismo da propriedade” (CHURCLAND, 2004). Paul Churchland ajuda a enfrentarmos o aterrorizante dualismo corpo X mente e a ignorância complacente de se achar que, se o dualismo de substância (substância pensante X substância extensa) ou dualismo cartesiano “acabou”, está tudo bem, não somos dualistas. Ilusão tão nefasta que não só as danças mantêm em múltiplos contextos educacionais. O dualismo da propriedade, definido por Paul Churchland explica o cérebro como “.... dotado de um conjunto de propriedades das quais nenhum outro tipo de objeto físico dispõe. Essas propriedades são não-físicas: daí o título *dualismo da propriedade* (CHURCHLAND, 2004, P.30). Assim, continua no dualismo, o cérebro, físico, tem propriedades mentais separadas... Sentir dor, desejos, pensar não podem ser entendidos, neste tipo de dualismo, como conceitos físicos.

Corponectivo engaja-se a nos emanciparmos, a nos conhecermos, a nos decolonizarmos, como corpos. Não há uma mente vagando, intacta, um cérebro soberano que comanda um corpo lascivo, fraco, carnal, pecador, ignorante porque não pensa, por exemplo. Esta hierarquia mente X corpo ou mente sobre o corpo, ou cérebro separado de mente gera inúmeras outras em múltiplos espaços de relações: em aulas de danças, no mercado de trabalho, entre países, entre pessoas, entre sociedades. Em múltiplos contextos educacionais as crianças, os jovens e os adultos têm o direito à mobilidade! Mobilidade de pensar, de se mexer no espaço das ideias do corpo. A mobilidade para saber, para conhecer-se e refletir, sem medo de uma de uma mente que comanda ou, o cérebro senhor do escravizado corpo. Criamos uma linha abissal imobilizadora no corpo que somos. O professor Boaventura de Sousa Santos (2018) mostra a ferida em carne viva da linha abissal

que separa as sociedades e sociabilidades metropolitanas e coloniais, que separa as pessoas.

Neste caso, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado usam ideologias sensoriais que atribuem sentidos inferiores às classes, raças e gêneros considerados inferiores. Os corpos definidos como desiguais e diferentes são corpos que possuem cheiros e sabores estranhos... (SANTOS, 2018, p. 302).

Ao entender o que é falado, escrito como sentidopensado. Dizer: “linha abissal” é sabersentir o que é abissal no corpo-corponectivo. Por isso, referenciada no professor Boaventura de Sousa Santos que nos ensina a ação “pós-abissal”, insto a que façamos um exercício (constante) não dualista emancipatório “pós-abissal”. Nossa criação de sentidos é muito mais expandida do que, usualmente, somos habituados cognitivamente a aceitar (inclusive no hiperespaço do tempo de Laban). Perceber é uma construção, um realizar o mundo. A percepção não está “ali em algum lugar”, não se sabe qual, não está simplesmente disponível. Nós percebermos, o corpo (corponectivo) percebe. A percepção é uma ação e do mesmo modo que aprendemos a ler, falar, somos ensinados a perceber e dar ênfase a mais um sentido do que outro, por exemplo. As danças são impregnadas do que estudamos, de como fomos educados e, a Arte de Movimento de Rudolf Laban – os fatores de movimentos, níveis, planos, modos de mover (todo o corponectivo, olhos, boca, língua, sentimentos) ações, formas, linhas retas, curvas e torcidas, volutas, qualidades de movimento – são um convite a abrir “as portas da percepção” desde que nos engajemos em uma “experiência profunda dos sentidos” (SANTOS, 2018). O sociólogo e poeta nos fala de uma “pedagogia da escuta pós-abissal” e nos alerta como o silêncio pode ser dominante. Guardo em mim, com dor, a cada vez que (re)visito esta memória, o relato de uma estudante em processo de pesquisa de campo. Ela descreveu-me a cena de uma professora de dança com o olhar fulminante, dirigido a uma criança de cinco anos, por conta de um “erro” na execução de um exercício. A menina em lágrimas silenciosas foi escorregando encostada na parede, olhos nos olhos da professora, até sentar no chão, continuando a chorar.

A pedagogia pós-abissal nos ensina a tatearmos no hiperespaço dos sentidos. Buscar não agir com sentidos extrativistas achar que o ininteligível é possível desvendar sem uma tradução intercultural (SANTOS, 2018), ou, sem se abrir à tradução dos sentidos das pessoas com as quais ensinamosaprendemos.

Ficarmos em silêncio para ouvir a cor, a temperatura, a textura da voz outra, que não a própria, treinar nossa voz para ser coro, ou amplificador, ou eco, a depender da situação (p. 298). Exercitemos a “auto-reflexividade” para escutar e tocar o gesto outro, que não o próprio, sejam as crianças, jovens, pessoas adultas, idosas. Sentir o gesto feito, cuidar do silêncio. Escutar, mais do que ouvir, enfatizar o não verbal tão vívido em todas as linguagens (a fala é plena de não verbal). Os sentidos nos ajudam a categorizar, a sobreviver, como já apontado, mas por isso mesmo, temos que nos autoquestionar para não sermos dominados por categorias culturalizadas nos sentidos: “é assim, sinto assim, vejo assim, cheiro assim, ouço assim, não tem jeito”. “Sons de esperança podem ser ouvidos como sons de medo, sons de resistência podem ser percebidos como sons de desistência, e vice-versa” (SANTOS, 2018, 298).

No *Die Welt des Tänzers* há um conjunto de sentidos em um senso de coletividade que moveu Rudolf Laban em toda sua vida. Desde criança acompanhava as danças executadas em roda de seu país e muitas outras danças ritualísticas, em suas muitas viagens acompanhando o pai e a mãe. A partir de 1910 ele esteve sempre rodeado de estudantes e colaboradores. Passou longos períodos na comunidade, *Monte Veritá*. A “Montanha da Verdade” acolhia a proposição da vida como um trabalho de arte e em conjunto. Em grupo criou as danças corais. Em grupo viajava. Nesse primeiro livro de Laban o termo *Fest* é explicitado como significando celebração. A dança para ele é, portanto, um modo de celebração, de comunhão. Pensar fazer a ideologia do círculo sem um foco central, ou com centros cambiantes, é característico do legado de Laban (e muito do pensamento da chamada dança e educação contemporânea atuais). O texto de Laban mostra que o termo *round dance* é um conceito que não é apenas espacializado concretamente, ou seja, não se trata apenas de uma dança *em círculo*, que obviamente pode ter formas lineares, sinuosas, ziguezagueantes, curvadas, que criam e dissolvem círculos. Trata-se mesmo disso: é uma atitude, parte de um sentido de mundo para uma ação educativa que celebra cada pessoa neste rodar constante, desta *round dance*. Há formas cósmicas e concretas que regem e têm a configuração da *round dance*, às quais a “dança de Laban” é conectada. Sua dança não é isolada de um “fluxo universal” (entenda-se universal, como sendo parte do universo e para o acesso de todas as pessoas). Esse fluxo do universo, contínuo e em

processualidade da *Fest* e da *round dance* carregam essa memória fértil e primitiva de um espaço primordial, oscilante e pendular.

Quando Laban se refere à memória primitiva que teríamos do espaço, quando ele fala em como os movimentos e a harmonia do corpo em dança refletem essa espacialidade, ele está falando da interação, real, que conecta o sistema vivo e o meio ambiente, por meio de mapas e internalizações de relações (VIEIRA, 2006, p. 97).

O “hiperespaço” nos corponecta⁴ nessa “interação real”, no fluxo do universo. Fomos, somos e seremos corponectados a muitos e muitos outros animais humanos e não humanos na história das espécies e da cultura. Laban – em seu estudo espacial com as noções de inclinação, equilíbrio, harmonia, desarmonia, sentido plástico, cristalografia – aponta para esse hiperespaço biocultural. Um espaço de convivência de inúmeros territórios – de pessoas, de ideias, de comunicação de culturas, de movimentos, de danças, de direções, níveis, planos, diagonais, dimensões! E muito mais! Entretanto, ainda que não desistindo de pensar na homeostase deste hiperespaço não há como negar que:

Em nossos organismos individuais, em circunstâncias normais, o sistema circulatório não combate o sistema nervoso visando à dominância, e o coração não duela com os pulmões para decidirem qual deles é o mais importante. Mas essa situação pacífica não vigora quando se trata de grupos sociais de um país, nem de países de uma união geopolítica. Ao contrário, eles frequentemente lutam entre si (DAMASIO, 2018, p. 252).

O estudo dos cristais como formas orgânicas na obra de Rudolf Laban e conectado à noção de fluxo universal, referenciou-se em Ernst Haeckel (1834-1919), biólogo, naturalista, filósofo, médico, professor e artista. Haeckel afirmava que “humanos, animais, plantas e minerais eram governados pelos mesmos princípios de formação e movimento” (DOERR, 2008, p. 82). De acordo com Evelyn Doerr, essa concepção da natureza foi expressa também na estética e o cristal ofereceu um ideal simbólico de transição da natureza para as formas, do orgânico para o abstrato e do natural para o artificial, de forma criativa. Para Laban um(a) “dançarino(a) no cristal” trata de como um corpo vivo, como uma consciência de que a natureza não tem apenas leis de movimentos, mas também leis de tensões sempre em fluxo entre as diferentes morfologias, entre pedras, pessoas, plantas. A

⁴ Criei corponectar para expressar quando o corpo, entendido de partida como corponectivo, se relaciona com fenômenos do mundo e que podem ou não ser corponectados. Assim, ressalto, corponectivo se corponecta com uma luta, uma causa, uma dança, uma pintura, um livro, por exemplo.

dança de Laban, regida pela coreosofia segue as leis da natureza. O(a) dançarino(a) sente o dançar em si. E esse é um processo cognitivo que Laban identifica como “sentido da dança”. Somente o(a) dançarino(a) do cristal é ciente dessas leis: “em sua própria forma anatomicamente analisável” percebe “a primazia dos movimentos filosoficamente explicáveis” que servem como “reflexos das manifestações da cristalização evidentes em todo lugar na natureza” (LABAN *apud* DOERR, 2008, p. 85).

Preston-Dunlop (1998, p. 24) relata que desde 1912 Laban buscou “libertar a dança da tirania da música”, buscava “uma lei sem lei”, um “ritmo originário”. Antes (de 1912) usava acompanhamento musical em suas aulas, mas identificava dificuldades para seus experimentos, não se corponectava com o repertório (musical) disponível. Também não tinha dinheiro para pagar um pianista e tampouco para treinar alguém no que ele requeria. Dançarines começaram, assim, a tocar percussão e usar a voz. Por meio de inúmeras experiências, análises, reflexões, ensaios Laban abandonou a harmonia tradicional e escreveu no *Die Welt des Tänzers*: “Os ritmos e padrões da dança espelham os ritmos e padrões da mente e do espírito” (op. cit. p. 25). Esses ritmos dos movimentos, não submetidos a uma métrica extrínseca, os fazem ser livres e indeterminados.

Experienciemos esses ritmos, que libertem os sentidos para, de fato, escutar, cheirar, comer, ver, tocar a ampla gama de linguagens, níveis de descrição e diversidade cultural infinita deles mesmos. Entretanto, não é fácil “libertar os ritmos dos movimentos”. Os corpos reprimidos, “os corpos subalternos são corpos cujas experiências sensoriais são fortemente condicionadas por fatores que não controlam (SANTOS, 2018, p. 303). Laban tem um “dicionário de movimentos e de ideias” para nos ajudar... Os estudos rítmicos vão gerar também a sua profícua pesquisa, de toda uma vida, com movimentos e ritmos do trabalho. Desde sua infância Laban percebia a ligação entre vida e lazer, trabalho e jogo. Percebia também, nos momentos de lazer, que muitos movimentos eram parecidos com os do trabalho. Portanto, era importante que a pessoa unisse o trabalho à própria vida e recuperasse o prazer e o orgulho deste. A natureza rítmica das tensões (compreendamos tensões como gradações de tónus, não como *stress*) dos movimentos seria o modo de harmonizar os esforços empregados no mover da labuta.

Preston-Dunlop (1998, p. 64) cita uma das cartas que Laban trocou com seu amigo, poeta e escritor, Hans Brandenburg. Nela coloca que uma das partes importantes deste seu livro é “ênfatisar a influência da educação em dança na psique estressada do nosso tempo”. Entendia os termos educacional e educativo como instauradores do desenvolvimento de hábitos para um pensamento crítico e criativo. A abordagem de celebração devia permear a educação da pessoa, seja leigo ou artista desde que ela se inicia. Laban celebrou a dança como forma de conhecimento, assim como as atividades científicas e/ou filosóficas como uma expressão inteligente da experiência humana (VIEIRA, 2006). Laban sentia as pessoas como potenciais dançantes, no sentido de em contato consigo mesmas na experiência do mover. Colocou-se determinado a mudar o que chamou de “núcleo duro” do seu tempo. A dança e o(a) dançarine também têm igualdade de compreensão como os acadêmicos, filósofos, sonhadores, cientistas. Em uma aula de balé, nos moldes tradicionalistas, ele afirmou que o(a) “dançarino(a) abandona a sala”, isto é, não se trata de um corpo vivo, atuante no próprio entorno e com consciência de si. Laban apelou para um rechaçar o narcisismo, muitas vezes confundido com arte. A dança e o(a) dançarino(a) não devem ser autocontemplativos, egoístas. Entretanto, Laban reconheceu “o impulso do egoísmo”, afinal somos animais humanos, mas há que controlá-lo. O corpo que Laban apresentava não necessitava ser acrobático, ou falsamente sorridente, ou sofrer sob a ditadura de uma eterna juventude. Muitas dessas máximas reverberam atualmente...

Há tantos modos de se fazer Laban porque têm potência e capacidade de ação ao apontar caminhos (ainda hoje), ao problematizar sistematicamente os pensamentos bem-estabelecidos das danças, os passos convencionados sem reflexão crítica, as espacialidades hierárquicas, os individualismos, os dualismos, os espelhamentos de corpos subalternos nos corpos dominantes (SANTOS, 2018). Aprendo do “chão da escola” com as professoras e professores das crianças e com as crianças, jovens, adultos, artistas. Com as crianças remelentas, seus sorrisos tristes, famintas, alegres, bravas, falantes, dançantes, saudáveis, as que não querem dançar. O hiperespaço biocultural se estende desde antes de Laban até hoje, nas direções que ele apontou e nas que outras e outros apontam. Neste hiperespaço cabem ‘gentes’ de todos os jeitos, outros animais, os objetos que

criamos. Cabem as noções mais profundas da cognição dos sentidos, ainda que menosprezados e bloqueados.

Imaginar as potencialidades sensoriais constitui em si mesmo um acto de rebelião contra poderes desiguais e culturas desigualmente diferentes. Tal rebelião, uma vez partilhada pelo grupo, é o primeiro passo para desnaturalizar sensibilidades vedadas ou interditas (SANTOS, 2018, p. 300).

Lenira Peral Rengel
(UFBA)

E-mail: lenira@rengel.pro.br

Prof.^a Dr.^a Escola de Dança, Coordenadora do PPGDança. Líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças (UFBA). Graduação Direção Teatral-USP.

Mestrado Artes-UNICAMP. Doutorado Comunicação e Semiótica - PUCSP. Pesquisadora Pq 2 (CNPq). Projeto de pesquisa atual: Danças/linguagens/ecologia de saberes: Semioses para a criação de situações éticas.

Referências:

CHURCHLAND, Paul. **Matéria e consciência**. Uma introdução contemporânea à filosofia da mente. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DAWKINS, Richard. **O relojoeiro cego**. A teoria da evolução contra o desígnio divino. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DOERR, Evelyn. **Rudolf Laban**. The dancer of the Crystal. Lanham/Maryland, Toronto, Plymouth/UK: The Scarecrow Press, 2008.

KAKU, Michio. **HIPERESPAÇO** – Uma odisséia científica através de universos paralelos, empenamentos do tempo e a décima dimensão. Rio de Janeiro, São Paulo: RoccoDigital, 2000.

LABAN, Rudolf. **A Vision of Dynamic Space**. Singapore: The Falmer Press, 1984. _____. **Domínio do Movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

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

PRESTON-Dunlop, Valerie. **Rudolf Laban – an extraordinary life**. London: Dance Books, 1998.

PRESTON-Dunlop, Valerie e HODGSON, John. Introduction à l'oeuvre de Rudolf Laban. Essai traduit de l'Anglais para Pierre Lourain. Avignon, France: Actes Sud, 1991.

McCAW, Dick. **The Laban sourcebook**. London and New York: Routledge, 2011

PRIGOGINE, Ilya. **O nascimento do tempo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 3. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia.** Reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Rudolf Laban e as modernas ideias científicas da complexidade.** In: MOMMENSHON, Maria; PETRELLA, Paulo (orgs.) Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.

ZIZEK, Slavoj. ZIZEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

Dança sistêmica: complexificando as relações entre dança e escola

Luciane Sarmento Pugliese (UFBA)

Dança em Múltiplos contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: O presente artigo é um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDANÇA), na UFBA, sob orientação da professora Dr^a. Lenira Peral Rengel, na linha de estudos de Dança, Corpo e Cognição. O objetivo nuclear da investigação é analisar os modos relacionais entre os sistemas dança/escola usuais, que não levam em consideração a complexidade do campo em questão. Os estudos são desenvolvidos tendo como referencial: o conceito de *complexidade* de Edgar Morin (2002; 2015) e de Pedro Demo (2002); o *pensamento sistêmico*, de Maria José Esteves (2018); os *sistemas*, de Jorge Vieira de Albuquerque (2006); e o de *memes* de Richard Dawkins (2002). Para a produção das reflexões utilizo a articulação entre a minha trajetória profissional e o ensino de dança em escolas públicas no município de Salvador. A investigação deve subsidiar a proposição de princípios organizativos para a dança sistêmica nas escolas.

Palavras-chave: DANÇA SISTÊMICA. ESCOLAS. COMPLEXIDADE. PENSAMENTO SISTÊMICO.

Abstract: This paper is part of an ongoing PhD research in the Post-Graduation Program in Dance (PPGDANÇA), in Universidade Federal da Bahia (UFBA), under the supervision of Dr. Lenira Peral Rengel, in the field of Dance, Body, Cognition. The main purpose of the investigation is to analyze the relational modes between the usual dance/school systems, which do not take into account the complexity of the field. The research was grounded in the concept of complexity by Edgar Morin (2002; 2015) and Pedro Demo (2002); Vasconcellos's systemic thinking (2018); Albuquerque's systems (2006); and Dawkins's memes (2002). The reflections are produced by articulating my professional career path to the teaching of dance in the public schools of Salvador, Bahia, Brazil. This investigation is intended to help giving support to the proposition of organizing principles for systemic dance in schools.

Keywords: SYSTEMIC DANCE. SCHOOLS; COMPLEXITY; SYSTEMIC THINKING

1. Dança sistêmica na escola

A articulação entre o campo da *complexidade* e do *pensamento sistêmico* é o fio teórico e metodológico da pesquisa. Esses conceitos auxiliam nos procedimentos de identificação e leitura dos elementos implicados no problema em estudo. A proposta investigativa sobre as ações de dança sistêmica na escola,

pretende desenvolver reflexões críticas e dialógicas acerca da disciplina de dança no sistema escolar. Segundo Vasconcellos,

a dialógica é característica fundamental do pensamento complexo, ou seja, de um pensamento capaz de unir conceitos que tradicionalmente se opõem, considerados racionalmente antagônicos, e que até então se encontravam em compartimentos fechados. Uma das consequências desse pensamento complexo é que, em vez de pensar a compartimentação estrita do saber, passa-se a focalizar as possíveis e necessárias relações entre as disciplinas e a efetivação de contribuições entre elas (VASCONCELLOS, 2018, p. 114).

Assim, procuro construir um percurso que parte da escolha de uma abordagem teórico-metodológica que pareceu adequada para a análise de lógicas e hábitos que insistem em propagar discursos e memes que reproduzem mitos e informações, como aqueles em que a dança é entendida como uma atividade cuja função é desanuviar tensões ou ainda como uma atividade para animação em calendários festivos. Por essa perspectiva, busco, permanentemente, problematizar os modos de relações entre os sistemas complexos dança/escola a fim de que a dança seja reconhecida como área autônoma. Tenho me dedicado a investigar ações em dança que possibilitem construir novos movimentos-deslocamentos para que novas informações relativas à complexidade do corpo que dança, sejam compartilhadas no sistema escola. Como afirma Katz (1999, p.13) “pensar a dança fora de um contexto irrigado de informações plurais deixa escorrer pelo ralo a oportunidade de promover novas percepções para velhos problemas”.

Portanto, como pesquisadora e professora, sinto-me no dever de construir ações em dança na escola, que possibilitem deslocamentos de ideias e conceitos, para que novas percepções possam ganhar estabilidade no sistema escola. A compreensão da dança não se limita à sala de aula, isolada das discussões do sistema escola. A dança é tecida a partir da conectividade entre a sala de aula, porteiro, alunos, família, pipoqueiro, diretores, merendeiras, entre outros elementos que compõem o sistema complexo dança/escola.

Portanto o “des”tratamento da dança na escola funciona como um operador que mobiliza a pesquisa e me impele à investigar estratégias que modifiquem essas relações, ou seja, “repetir, repetir, até ficar diferente” (BARROS, 2016, p. 16). Modificar os modos relacionas entre os sistemas dança e escola é basilar para que o sistema ganhe novas informações e possa adquirir novas memórias. Como afirma Vieira (2006) necessitamos,

criar gerações sensíveis à realidade; que saibam buscar e estocar informações e estabelecer uma memória complexa, que envolva não só o que é ensinado na escola ou que possa ser lido ou assistido em um aparelho de televisão, mas o que possa ser vivenciado a nível de emoção, sentimento, afetividade e valores. Finalmente, gerações que possam elaborar o melhor possível todo esse material (VIEIRA, 2006, p. 23).

A compreensão de um sistema passa pela análise dos elementos em interação identificados no complexo, e chega à elaboração dos princípios que possam contribuir para aumentar a complexidade entre os sistemas analisados. A perspectiva de desenvolver princípios de dança sistêmica se apresentou na pesquisa como estratégia para relacionar a disciplina de dança com o sistema escola. Em um contexto em que nós professores, muitas vezes, nos sentimos desqualificados e sem recursos, é preciso como afirma Morin, “passar por entre as fendas que separam as disciplinas” (MORIN, 2015, p. 12). Portanto, a proposta é a de trabalhar na contração entre dança, pensamento sistêmico e complexidade. Como afirma Morin “ainda estamos cegos ao problema da complexidade (MORIN, 2006, p. 15), questão que fica evidente no dia-a-dia do ensino de dança nas escolas.

A experiência como professora de dança em sala de aula - na rede pública de Salvador, em escolas privadas, escolas de balé, organizações não governamentais, projetos sociais -, e o meu percurso como pesquisadora, desde a especialização em dança, mestrado e agora no doutorado, contribuíram para o enfrentamento do desafio de investigar estratégias em dança que reconheçam a complexidade do campo no sistema escola para que, como isso, eu possa propor os princípios da dança sistêmica na escola.

A hipótese da pesquisa parte do pressuposto que ações sistêmicas de dança podem ressignificar e transformar as relações entre a disciplina dança e o sistema escola, no intuito de desabituar memes, metáforas recorrentes que não reconhecem a complexidade da dança nesse contexto.

Para dar continuidade a esse entendimento, é importante ressaltar que considero o estudo sistêmico como um dos modos de se acessar a realidade, pois, os sistemas estudados são, por excelência, abertos. Ou seja, trocam informações e evoluem no curso do tempo.

Dança e escola são sistemas complexos e necessitam serem tratados a partir de suas complexidades indissociáveis. Os desafios enfrentados pela dança não podem ser tratados apenas “dentro da sala de aula”. Para Morin (2015), as palavras sistema e complexidade significam “colocar junto” e o “que está junto”

respectivamente. Para Vieira (2006), a noção de sistema se refere a tudo que é permeado e, quando encontramos um sistema organizado, estamos lidando diretamente com a complexidade. Assim, “podemos conceber sistema como unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos” (VIEIRA, 2006, p. 41).

Desta maneira, investigar ações em dança que se flexibilizem para outros espaços, que não apenas a sala de aula, pode se configurar como ignição para que o sistema escola como um todo possa adquirir e processar novas informações que possibilitem ganho de complexidade. Como afirma Viera (2005), quando um sistema ganha flexibilidade, evolui para níveis mais altos de complexidade, adquirindo novo estoque de informações, podendo, assim, construir novas memórias.

De acordo com Vieira (2006, p. 95), é através da memória do sistema, que conseguimos perceber a conectividade entre os vários sistemas envolvidos assim indago a possibilidade de conectividade das relações entre os sistemas escola /dança que permanecem replicando memórias no sistema que não corroboram para a complexidade da dança nesse contexto. Por isso torna-se fundamental modificar essa cadeia entre os sistemas sígnicos, ou seja, estabelecer novas conexões relacionais entre dança/escola para que outras informações, conceitos sobre corpo, complexidade possam circular no sistema como um todo.

Para Vieira, (2006, p. 22), “signos são, portanto, gerados no tempo, propagam-se em ambientes tantos físicos como culturais e sígnicos”. Por essa perspectiva, proponho, através da dança sistêmica, construir mudanças que impliquem em desabituar padrões e criar novas conexões para produzir novas memórias no sistema como um todo. Como afirma o autor, “é a partir da memória, aqui generalizada, que um sistema consegue conectar seu passado, na forma de uma história, com o presente transiente e com possíveis futuros”.

O desafio é enorme, pois implica em apresentar reflexões que buscam balancear sistemas complexos estabilizados (escola) e nesse movimento investigativo volto a repetir que ações sistêmicas em dança na escola podem possibilitar mudanças nesse espaço e a cada *deslocamento* sistêmico investigado arrisco modificar não só o sistema sala de aula, mas uma cadeia de relações entre professores, alunos, funcionários, família, bairro. A dança isolada não resolve os problemas, por isso a relevância de se pensar a dança de modo sistêmico, para que haja uma reconfiguração positiva nas relações.

Requer, portanto, redimensionar a interação entre dança e escola, a partir de ações de dança sistêmica, como possibilidade efetiva de reconfigurar memórias, memes, hábitos cognitivos corporalizados. E, de acordo com Vieira (2005, p. 115): “o preço pago por estas incursões ao *novo* é na forma de reestruturação e reorganização”.

Para refletir sobre as relações entre dança e escola é fundamental entendê-la no contexto, pois este interfere nas condições conectivas que serão estabelecidas entre os campos investigados. A disciplina de dança está implicada na escola, assim, é possível argumentar que, a partir da conectividade entre os sistemas envolvidos, podem surgir argumentos legítimos para esclarecer e desmistificar lendas e impertinências que se reproduzem e que permanecem ativando discursos que não condizem com a complexidade da dança, do corpo, do movimento.

Uma das situações-problema relacionada à disciplina da dança é a estrutura física da sala de aula, que não condiz com especificidades que a dança necessita. Salas, muitas vezes, apertadas, com cadeiras sequenciadas, mesas, armários, um chão de concreto frio, endurecido e inadequado para o desenvolvimento de um trabalho que exige cuidados específicos.

Outras situações-problema que persistem no sistema escola giram em torno de perguntas como: “mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse?” (MARQUES, 2003, p. 16). São disseminadas metáforas dualistas que endossam jargões como: quem dança não pensa; dança é coisa de menina; dança serve para desanuiar as tensões do dia-a-dia; dança está a serviço do calendário festivo – situações que configuram a reprodução de um repertório (conjunto de passos, “coreografia”). Atribuo essa permanência de impertinências ao conceito de memes.

Meme é um conceito elaborado e desenvolvido pelo queniano Richard Dawkins (1941), etólogo neodarwinista. Dawkins é o responsável pelo conceito de evolução cultural por meio dos memes. Em seu livro “O gene egoísta” (1976), afirma que, “a transmissão cultural é análoga a transmissão genética” (DAWKINS, 2007, p. 325). O argumento que o autor propõe é que a evolução é contextualizada no gene, mas existe um replicador que o autor chama de meme, que transmite a ideia de uma unidade de transmissão cultural. De acordo com este autor, a palavra meme guarda relação com memória. Memes podem ser melodias, ideias, slogans, modos de fazer.

Assim como os genes se propagam para a permanência da vida, os memes se propagam saltando de corpo para corpo.

Compreende-se que para redimensionar, desabituar conceitos e modos de pensar sobre dança que não condizem com a complexidade, torna-se fundamental construir redes por entre as paredes da escola, com a viabilização de ações que se estruturam a partir do pensamento sistêmico. Isto seria possível com a compreensão da complexidade do sistema dança/escola, oportunizando o que propõe Morin (2015), um sistema tecido junto, que une o paradoxo do uno e do múltiplo.

Por essa perspectiva penso que as mudanças não devem partir de ações isoladas, mas, construídas, contemplando os múltiplos aspectos do sistema escola. Por isso, a proposição em construir ações sistêmicas de dança na escola parte da ideia de que novos memes relacionados à complexidade sejam produzidos, no intuito de que o sistema ganhe complexidade. Como afirma Vieira (2006, p. 127),

a arte, e no caso a dança, não é meramente uma expressão artística no sentido trivializado que essa expressão costuma receber; não é um devaneio de pessoas sem “praticidade” ou ainda um produto supérfluo diante de concepções mais “objetivas”. É uma manifestação de complexidade e de evolução, é um reflexo de valores mais elevados que a humanidade tem (VIEIRA, 2006, p.127).

A proposta de dança sistêmica tem como pressupostos basilares a articulação entre os conceitos de corpo, sistemas, complexidade, pensamento sistêmico e surge a partir de situações problemas recorrentes que permanecem circulando no sistema escola.

A relação entre pensamento sistêmico, complexidade e dança é discutida nessa investigação como uma tríade indissociável para modificar as relações entre esses sistemas investigados. O pensamento sistêmico e a prática sistêmica são, assim, recursos conceituais metodológicos que serão mobilizados como possibilidade de promover conectividade a partir das múltiplas relações que se processam entre professores, familiares, funcionários, sociedade.

Portanto, educação em dança na perspectiva sistêmica contribui para se pensar os desafios e a necessidade contemporânea de um mundo complexo, capaz de conectar os saberes fragmentados na escola. A dança sistêmica na escola implica novos jeitos, acordos, modos de se relacionar, pois adota procedimentos que vão além da sala de aula, dos corpos enfileirados em cadeiras seriadas. É por essa

perspectiva que aproximo o pensamento sistêmico e a complexidade à disciplina da dança no sistema escola.

A criação de princípios que articulem o pensamento sistêmico e a complexidade à disciplina dança, tornou-se basilar para reconectar a dança ao contexto, tendo em vista que a própria legislação brasileira considera a necessidade da abordagem sistêmica no processo de ensino e na organização escolar. Desde a promulgação da Lei nº 9394, de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), o pensamento sistêmico é amplamente discutido nas políticas educacionais e representa a possibilidade de inclusão de temas e debates transdisciplinares. A legislação brasileira contempla a necessidade de organização do ensino de forma interdisciplinar e sistêmica, privilegiando a formação dos estudantes por meio de habilidades e competências, para que eles possam desenvolver a capacidade de raciocínio complexo e atuar consciente e criticamente na sociedade.

Refletir sobre a dança na escola à luz do pensamento sistêmico propõe a percepção de que a dança não está isolada do contexto do qual faz parte, e as partes (sala de aula, escola, a gestão, manutenção) só podem ser entendidas com base na dinâmica do todo. De acordo com Vasconcellos (2018), a abordagem sistêmica se caracteriza pelos aspectos da interdisciplinaridade, pelos processos de conhecimento e informa sobre como o todo se inter-relaciona com as partes. Essa concepção tem sido assimilada por teorias emergentes em variadas áreas, com diferentes disciplinas formulando “teorias sistêmicas” próprias, gerando novos princípios conceituais.

Por essa perspectiva, Moraes (MORAES, 1997, p. 73) adverte que,

o pensamento sistêmico é, hoje, o pensamento-chave, fundamental no reconhecimento da complexidade existente no universo, onde um sistema, segundo Morin (1995), não é simplesmente um todo constituído de partes, mas é algo que tem qualidades próprias que somente emergem quando o sistema se constitui.

O termo pensamento sistêmico surge na ciência contemporânea no início do século XX. Apresenta uma perspectiva ampla e integradora dos fenômenos, reconhecendo a conectividade e a influência das partes na configuração do todo. Nesse sentido o pensamento sistêmico é muito diferente do pensamento analítico e mecanicista, que predominou na ciência clássica, e que apresenta uma visão fragmentada do mundo.

O pensamento sistêmico é uma nova forma de organização do conhecimento e de abordagem científica que vem sendo utilizada em diferentes áreas do saber e que pode ser trabalhado em diferentes disciplinas e contextos de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade não trata da simples troca de informações, mas da busca de conexões substantivas entre os conhecimentos aportados pelas diferentes disciplinas. A interdisciplinaridade procede-se à análise crítica das conexões, uma equipe interdisciplinar é, portanto, um grupo altamente diferenciado que se organiza a partir da visão sistêmica.

A proposta de dança sistêmica na escola parte do princípio de ações multicurriculares, ou seja, conecta outros sistemas para formar redes de diálogos e reflexões críticas que possam contribuir para melhorias do sistema. A dança sistêmica não se configura como um modelo a priori, mas se tece a partir da tríade, pensamento complexo, sistêmico e complexidade, tendo como premissa basilar promover lógicas de *entre*.

Para Moraes (1997), da noção de totalidade indivisível, do reconhecimento da interconexão existente entre os objetos e os fenômenos da natureza, resulta um dos critérios importantes do novo paradigma. A partir dessa lógica, a relação entre as partes e o todo é invertida, pois implica que as propriedades das partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo. Assim entender e investigar dança na escola perpassa por entender os modos relacionais entre todo o sistema.

Um contexto educacional que considere o pensamento sistêmico abre espaço para a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade, o que, para Vasconcellos (2018), significa pensar sistematicamente, sendo definido esse pensamento justamente como aquele que contempla estas três dimensões. É a partir desses princípios que a dança sistêmica se tece no sistema escola, com enfoque nas relações e no movimento constante e imprevisível dos sistemas. Concebe-se, assim, a coconstrução de problematizações e o poder não se detém na mão única do professor, ou da gestão da escola, mas no coletivo, na integração dos sistemas.

De acordo com Morin (2015), sistema é uma palavra-raiz para complexidade. Ainda que as duas palavras não tenham a mesma origem, a primeira se origina do grego e a segunda do latim, segundo o autor, elas têm semelhanças em suas etimologias. O reconhecimento da complexidade, de certa forma, está na

própria origem do pensamento sistêmico, são indissociáveis. O pensamento sistêmico, portanto, torna-se ferramenta fundamental para tratar um modelo paradigmático disjuntor, fragmentado em disciplinas como é sistema dança-escola.

Por essa perspectiva, para poder lidar com a complexidade da dança no sistema escola, o pensamento sistêmico é competência-chave, pois a percepção da complexidade resulta, necessariamente, na adoção de uma perspectiva que considera o sistema (dança e escola) em sua totalidade. O pensamento sistêmico, segundo Vasconcellos (2018), é um tipo de pensamento que trata de totalidades, de fronteiras e não da descrição meticulosa de partes e de suas propriedades.

As ações de dança sistêmica reforçam o conceito de interdisciplinaridade ao conectar fronteiras disciplinares em situações-problema, de forma integrada, promovendo diálogos e discussões que propiciam a reflexão sobre os desafios relacionados à dança na escola. Para Vasconcellos (2018), a prática sistêmica apresenta um caráter interdisciplinar, onde uma disciplina não é apenas colocada entre outras, mas é constituída *no* e *pelo* entre outras.

A dança sistêmica na escola é construída a partir de uma dinâmica não linear que conjuga ao mesmo tempo o caótico e estruturado. Como afirma Demo (2002), “é caótico no sentido de que seu ser apresenta-se dotado de propriedades não lineares ou de dinâmica também ambígua/ambivalente. É estruturado porque, na maior desordem, sempre é possível divisar alguma ordem” (DEMO, 2002, p. 13). Ou seja, ao admitir o caótico e o imprevisível a dança sistêmica contribui para uma relação mais compreensiva com o mundo contemporâneo.

Os problemas existentes no contexto da escola persistem há várias décadas, a realidade educacional fragmenta o todo, privilegia as partes, setoriza os problemas. Esse modelo desarticulado não contribui para a percepção da complexidade da realidade. De acordo com Moraes (1997, p. 85):

Uma nova visão, mais complexa e sistêmica, da ciência e de suas implicações na educação poderá promover uma compreensão mais abrangente e adequada dos aspectos envolvidos na multidimensionalidade do processo educacional. Entretanto, sabemos que a educação, em vez de promover, vem dificultando o diálogo do homem consigo mesmo e com a sua própria realidade. De que forma os princípios do atual modelo científico poderão ampliar a nossa percepção do mundo, da realidade, do ser humano e colaborar para a transformação do processo educacional?

Assim é a complexidade dos sistemas *escola, sala de aula, dança...*, que coaduna campos de forças contrárias, sempre dinâmicas. Como afirma Demo (2002,

p. 13), “eventualmente estabilidade é sempre rearranjo provisório”. É na perspectiva de rearranjar, criar novos modos, acordos entre as relações, que a dança sistêmica se tece, aproximando e conectando o que a estrutura e o modelo da escola insistem em dividir.

A complexidade aqui investigada não é uma receita para conhecer o inesperado, mas, como afirma Morin (2015), nos ajuda a sermos mais prudentes e atentos para que possamos, em algum nível, flexibilizar hábitos que venham trivializar determinismos. Segundo o mesmo autor (2002), a complexidade vai contra a fragmentação do conhecimento e a disciplinarização excessiva de currículos.

Desta maneira, Morin (2015), propõe um enfrentamento da complexidade para a produção de conhecimento e não o seu ocultamento. Dito isso, é possível se perguntar como a complexidade poderia contribuir para o entendimento do ensino de dança na escola e, ao mesmo tempo, como a complexidade poderia contribuir para pensar outras formas de ensinar?

Para responder a essa pergunta fiz o exercício de pensar dança e escola como uma tapeçaria sistêmica de fios que se entrelaçam, construindo-se em rede, em um universo que está em expansão e que, segundo Prigogine (2009), é crivado de explosões, de novidades e criatividade. No entanto, esse exercício tornou necessário retomar o conceito de complexidade de Morin (2015) e recuperar, antes do sentido de tapeçaria, o sentido de emaranhado.

Segundo o dicionário Aurélio (1986, p. 440), a origem do termo complexo etimologicamente, é do latim, na forma *complexu* - é aquilo “que abrange ou encerra muitos elementos ou partes. Observável sob diferentes aspectos. Confuso, complicado, intrincado”. A palavra *plexo* pode ser traduzida como entrelaçamento, enredo, conexão. Significa, segundo Morin (2015), o que está tecido em conjunto como uma tapeçaria, “que articula o uno e o múltiplo, a diversidade a unidade” (MORIN, 2015, p. 7).

A tapeçaria sistêmica remete às tramas, harmoniosas, bem compostas, que é, digamos assim, o direito do avesso. Mas o avesso faz parte do direito, um só existe com o outro. Portanto, para a composição de realidades harmoniosas, ainda que em utopia, se faz necessário lidar com o emaranhado do avesso, aparar as aristas, firmar o ponto. Entendo que a complexidade, a partir de Morin (2015), traz o desafio de compreender o todo aceitando o emaranhado, “o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a

contradição”. Essa forma de conceber a investigação é apropriada para abordar o ensino de dança na escola, levando em consideração os elementos em interação que implicam no processo de trocas de informações que circulam no sistema.

Os fios da tapeçaria *corpo-dança-escola* estão em toda parte, se confundem e se entrelaçam reciprocamente. Por essa analogia, a dança na escola é atravessada pela tensão de fios/vida que crescem, se estendem, se contaminam, compartilham, produzindo conhecimento na experiência do fazer junto no contexto.

De acordo com Greiner (2015, p. 130),

contexto inclui, portanto, sistema cognitivo (mente), as mensagens que fluem paralelamente, a memória de mensagens prévias que foram processadas ou experienciadas e, sem dúvida, a antecipação de futuras mensagens que ainda serão trazidas à ação mas já existem como possibilidade.

Como afirma Morin (2002), não basta situar-se no interior de uma disciplina para conhecer os problemas que lhe são concernentes. A fronteira disciplinar tende a isolar as matérias umas em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Assim, “a abertura se faz necessária” (MORIN, 2002), o contexto também analisado não significa apenas a estrutura física da escola, mas se refere às relações entre todos os elementos envolvidos.

Para refletir sobre as situações problemas da dança na escola faz-se necessário repensar o modelo educacional que permanece fragmentado em disciplinas, horários assim como em saberes. A escola, como uma estrutura fechada às mudanças, não cede espaço para a complexidade. Professores e alunos sofrem, vivenciam uma estrutura curricular rígida. Assim, por essa perspectiva, torna-se importante refletir sobre o fato de que os sistemas dança e escola estão em crise. Como afirma Moraes (1997, p. 50),

na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas mente racional, impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços (MORAES, 1997, p. 50).

Segundo Vasconcellos (2018, p. 47), a “mudança está relacionada com a reflexão”. Contextualizar a dança na escola é, portanto, realizar ações contrárias a disjunção – fragmentação que separa – com a finalidade de atravessar as fronteiras disciplinares com ações em Dança que articulam e conectam a transdisciplinaridade.

Construir pontes que possam tornar porosas as paredes disciplinares a partir de ações que promovam a interação, sem reduzir nem eliminar as diferenças e especificidades existentes em cada disciplina.

Assim, fomentar ações de dança sistêmica para além da sala de aula, que sejam tecidas entre *professores, porteiros coordenadores, merendeiras, alunos, pais, funcionários* - pode resultar em uma forma de engajamento crítico-reflexivo que se retroalimenta. E é por esse caminho que a dança sistêmica se organiza, um ir-e-vir das partes ao todo e do todo às partes. Refletir sobre a dança com base nas referências aqui apresentadas requer mudanças paradigmáticas, o que, de fato, é desafiador. Desta forma, a dança sistêmica se apresenta como uma possibilidade efetiva que move, balança as estruturas do contexto, aponta para a abertura do pensamento.

Por isso, pensar a dança na escola pela lógica do pensamento sistêmico e da complexidade é fundante para legitimar a complexidade dos fenômenos, das relações entre dança/escola. Trata-se de promover fissuras no contexto educacional, partindo da disciplina dança num movimento que não se constrói de modo linear, mas que reverbera como um “transfigurador”, o caleidoscópio¹, que, no movimento de girar o brinquedo, produz novas *composições* - ordens que se desfazem e outras que se fazem. De modo análogo à luz refletida do giro *caleidoscopiano* que se multiplica de modo multidirecional, a complexidade tende a passar por entre as paredes que separam as disciplinas.

Nesse sentido soluções requerem uma visão sistêmica, complexa pois como afirma Najmanovich (2001, p. 8),

Já não se trata de indicar novos lugares no velho mapa da modernidade, e sim que os desenvolvimentos contemporâneos exigem a construção de um novo espaço cognitivo, em que corpo-mente, sujeito-objeto e matéria-energia são pares co-relacionados e não oposição de termos independentes.

A escola necessita mudar e mudanças levam tempo. Não se constrói uma nova escola colocando uma nova roupagem, pintando a fachada, colocando telas e telões nas salas de aula, reorganizando as carteiras de lugar. Nesse sentido, a

¹ O caleidoscópio ou “óculos francês” (*lunette française*) é um instrumento ótico que também é um tipo de brinquedo composto de um tubo formado por três espelhos laterais onde são inseridos pequenos fragmentos de cacos de vidro e pedaços de outros objetos, sobre um fundo translúcido que, ao serem girados, refletem na tripla superfície espelhada e se combinam ao acaso, produzindo uma infinidade de imagens, montagens, desmontagens e remontagens de figuras que se multiplicam.

complexidade da dança só tem a contribuir para que a escola reconfigure conceitos de corpo a partir da confluência de disciplinas e da circulação de conceitos, que possam modificar os ambientes de aprendizagem. Como afirma Morin (2015), é preciso compreender as disciplinas a partir de uma percepção multidisciplinar, que se processa em movimento, em circuito pedagógico, em espiral e que avança ao ir das partes ao todo e do todo às partes.

Nesse caminho de incertezas tenho é necessária a mistura. Relacionar, conectar, criar vínculos sistêmicos em dança na escola é construir porosidade em chãos endurecidos.

Luciane Sarmento Pugliese
UFBA

lulupugliese@gmail.com

Professora Assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia nos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e de Educação a Distância (EAD - licenciatura). Doutoranda do curso do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDança-UFBA). Integrante do Grupo de Pesquisa "Corponectivos em Danças" (PPGDANÇA/UFBA)

Referências

- BARROS, Manoel. **O livro das Ignorâncias/Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Introdução. Brasília, 1998b.
- DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.
- FERREIRA, de Hollanda Buarque Aurélio. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1986.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados** – São Paulo: Annablume, 2005.
- RENGEL, Peral Lenira. **Corponectividade Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. 1996. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.
- _____. Metodologia para ensino de dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003, p.135-160.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Práxis).

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5.ed.- Porto Alegre: Sulina, 2015.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP E A, 2001. Tradução e organização Maria Tereza Esterban, Nilda Alves e Paulo Sgarbi. Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. 11ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2018.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Teoria do conhecimento e Arte: formas de conhecimento- arte e ciência uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

A arte/dança como uma das artes da cena nas bases, documentos e currículos nacionais

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Trata-se de uma pesquisa que reconhece a Dança como área de conhecimento. Busca-se, a partir dos documentos oficiais (Leis/LDBs, Resoluções, Minutas, Diretrizes, Parâmetros Curriculares) ter uma compreensão de como essa linguagem da arte foi se constituindo na educação brasileira a partir da LDB nº 9394/96. Nessa perspectiva a proposta problematiza como objeto de investigação a evolução do pensamento pedagógico brasileiro do ensino de dança, na educação básica, em especial no Ensino Fundamental, a partir da identificação, classificação e periodização de tal ensino nos documentos oficiais. Objetiva-se com a pesquisa compreender como se constituiu o ensino da Dança no Brasil a partir dos documentos oficiais e quais avanços e retrocessos dessa área de conhecimento a partir de tais documentos. A metodologia proposta baseia-se no princípio da atualidade da pesquisa histórica que provoca o impulso investigativo e a necessidade de responder questões que se interpelam na realidade presente. O método, obviamente, é de caráter historiográfico a partir da Nova História.

Palavras-chave: DANÇA. MEMÓRIA. DOCUMENTOS OFICIAIS.

Abstract: It is a research that recognizes dance as an area of knowledge. From official documents (Laws/LDBs, Resolutions, Minutes, Guidelines, Curriculum Parameters) it is sought to have an understanding of how this language of art was constituted in Brazilian education from the LDB nº 9394/96. In this perspective, the proposal problematizes as an object of investigation the evolution of the Brazilian pedagogical thought in dance teaching, in basic education, especially in Elementary School, based on the identification, classification and periodization of such teaching in official documents. The objective of the research is to understand how the teaching of Dance in Brazil was constituted from official documents and what advances and setbacks in this area of knowledge from such documents. The proposed methodology is based on the principle of the topicality of historical research that provokes the investigative impulse and the need to answer questions that are questioned in the present reality. The method, obviously, has a historiographical character from the New History onwards.

Keywords: DANCE. MEMORY. OFFICIAL DOCUMENTS.

Ainda que a Dança esteja em um processo de consolidação tanto como área do conhecimento, quanto seu espaço de atuação no meio educativo é pertinente observar seu desenvolvimento a partir dos documentos oficiais que a

institucionaliza a fim de colaborar e avançar na sistematização de seu ensino. Ao analisar os registros históricos sobre o sistema de ensino brasileiro é possível observar as trajetórias e desvios que a Arte em suas diferentes linguagens e os artistas/educadores tiveram que trilhar para conquistar o espaço de atuação no ambiente escolar.

Observando que a Dança é uma destas linguagens de Arte, percebe-se que as diferenças são relativas em relação ao caminho que tem sido percorrido para chegar às escolas brasileiras como Arte; o tempo é o diferencial, visto que algumas delas conseguiram se firmar mais rapidamente.

O escrito desse material¹ trata-se de uma pesquisa que reconhece a Dança como área de conhecimento e busca, a partir dos documentos oficiais (Leis/LDBs, Resoluções, Minutas, Diretrizes Nacionais, Parâmetros Curriculares) ter uma compreensão de como essa linguagem da arte foi se constituindo na educação brasileira. Nessa perspectiva o estudo problematiza como objeto de investigação a evolução do pensamento pedagógico brasileiro do ensino de dança, na educação básica, em especial no Ensino Fundamental, a partir da identificação, classificação e periodização de tal ensino nos documentos oficiais.

A pesquisa se identifica com o que se tem chamado de Nova História, isto é, uma nova forma de visualizar a história escrita. Diferente do paradigma tradicional de fazer história, que pode ser visto como uma visão do senso comum, influenciada mais pela política nacional e internacional do que local, e por uma visão de cima de grandes homens e grandes feitos, a Nova História considera o olhar particular. A Nova História propõe que, ao invés de ver este paradigma como a maneira de se fazer história, este deve ser percebido como uma dentre várias abordagens percebidas possíveis do passado.

A pesquisa objetiva-se pela necessidade de compreender como se constituiu o ensino da Dança no Brasil a partir dos documentos oficiais e quais avanços e retrocessos dessa área de conhecimento a partir de tais documentos. A metodologia proposta baseia-se no princípio da atualidade da pesquisa histórica que provoca o impulso investigativo e a necessidade de responder questões que se

¹ Essa escrita fez parte do Estágio Pós-Doutoral do pesquisador que foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR-GT/PB, vinculado a Linha de Pesquisa História da Educação.

interpelam na realidade presente. O método, obviamente, é de caráter historiográfico a partir da Nova História. Foi utilizada como tipologia de tais concepções dessas histórias das ideias do ensino da Dança brasileira as técnicas de manipulação, análise e interpretação de documentos, próprias da historiografia, cujos conteúdos serão confrontados com os determinantes histórico-sociais visando evidenciar uma reflexão crítica dessas ideias do ensino da Dança na Educação Básica, em particular no Ensino Fundamental.

Desde as primeiras discussões acerca da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas à inclusão na LDB e suas modificações, a Dança é incluída como linguagem da Arte no volume seis dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Só em 1997, no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e de Educação Física, no caso da Dança, é que pela primeira vez na história brasileira, a dança vai ser apresentada como parte constitutiva da educação em Arte e em Educação Física. (VIEIRA, 2014)

Para entender como essa linguagem da Arte se constitui nos atuais documentos que norteiam a educação básica brasileira se faz necessário, mesmo que de forma esparsa contextualizar o ensino de Arte no Brasil para compreender como este se organizou/organiza na atual conjuntura educacional. Nesse texto refletimos sobre a Arte/Dança no Ensino Fundamental e como esta a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 da educação brasileira vem se configurando como área de conhecimento.

Para essa compreensão citamos essa linguagem artística nas LDBs brasileira e questionamos: Quais os rumos que a Arte/Dança seguiu na educação brasileira a partir das Leis de Diretrizes e Bases? Como se constituiu o ensino de Artes/Dança na LDB de 1971, mesmo como “atividade educativa” e não uma disciplina no currículo escolar, embora tenha sido incluída na Lei? Quais linguagens artísticas foram contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística? Como a Lei n. 9.394/96 outorga o ensino de Artes? Quais os novos rumos, quais os documentos que nortearam essa inserção da Arte/Dança na escola? E o ensino de Artes/Dança, qual o seu papel na Base Nacional Comum Curricular? Será a Arte/Dança considerada um conhecimento marginal no Ensino Fundamental da Educação Básica?

O texto da LDB n. 4024/61 (BRASIL, 1961) não define que linguagens da Arte deveriam ser ensinadas no ensino primário e médio ficando a suposição de que

a Dança não era conteúdo, mesmo optativo nas práticas educativas desse componente curricular. A Arte no contexto da citada LDB não era valorizada como uma disciplina na educação básica, mas fora do âmbito escolar ela se manifestava no meio social por meio da literatura, do cinema, da música, da dança e do teatro.

É importante citar que mesmo aparecendo timidamente nessa LDB, a Arte aparece com base na expressão e na liberdade de criação a partir do movimento escola novista liderado por Anísio Teixeira no Brasil e ele foi grande incentivador do ensino da Arte para formação de professores nas escolas e um dos idealizadores do curso de Arte para formação de professores na Universidade de Brasília.

Convém citar que essa universidade deu a importância ao ensino de Arte que a LDB n. 4024/61 não ofereceu em seus artigos e parágrafos. Como assinala Correia (2007) verifica-se a pouca importância dada ao ensino da Arte nesse período, nas escolas de educação básica fazendo-se questionar que aspectos deveriam ser abordados na iniciação artística redigida na citada LDB e destaque para a Universidade de Brasília por ter como característica um modelo de ensino humanista voltado para a arte e para a cultura.

No entanto, a presença da Arte no currículo escolar da educação básica, de acordo com a LDB n. 4024/61, tem sido marcada pela indefinição, ambiguidade e multiplicidade levando a questionar quais linguagens artísticas deveriam ser ensinadas no âmbito da escola. Tal questionamento perdurou-se na Lei de Diretrizes e Bases seguinte, Lei nº 5692/71 que embora tenha tornado o ensino de Arte denominado de Educação Artística como componente obrigatório não definia quais linguagens deveriam ser ensinadas ao longo da educação básica.

Considerada apenas uma “atividade educativa” e não uma disciplina no currículo escolar, embora tenha sido incluída na Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) com o título de Educação Artística, foi um avanço, tanto pelo aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos. Porém, essa alteração criou questões novas a serem enfrentadas, principalmente para os professores de cada uma das linguagens artísticas.

Assim, na educação básica de acordo com a Lei, as séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), o currículo pleno deveria ser organizado por atividades, sendo a educação geral tarefa exclusiva no ensino primário (art. 5º, § 1º) (BRASIL, 1971, p.60). O parecer n. 853/71 e a resolução n. 8/71, do CFE, são os desdobramentos mais importantes da Lei 5.692/71, pois definem o núcleo comum do

currículo. A resolução esclarece, no artigo 4º § 1º, que “[...] nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos” (IDEM, p.400).

Além das matérias obrigatórias do núcleo comum, a organização da matriz curricular completava-se com as disciplinas obrigatórias previstas no artigo 7º da Lei 5.692/71, que correspondiam às antigas práticas educativas da Lei 4.024/61 e o ensino de Artes nominado de Educação Artística de matrícula facultativa deveria ser obrigatório seu oferecimento pela escola.

Assim, sob a designação de Educação Artística, o ensino de Arte foi contemplado no próprio corpo da Lei, enquanto que, comparativamente, a definição das matérias do “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional”, ficou a cargo do Conselho Federal de Educação da Lei 5.692/71, Art. 4º. (BRASIL, 1971)

Após esta Lei, os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que utilizavam para as aulas os conhecimentos específicos de suas linguagens, passaram a ver esses saberes transformados em “atividades artísticas”, o que fica claro na análise do Parecer nº 540/77 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1977): “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Segundo Fusari e Ferraz (2001), os professores das escolas públicas encontraram dificuldades em apreender métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática pouco ou nada fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos.

O fato de a LDB de 1971 estipular a implantação de uma disciplina tão ampla no ensino regular causou busca pela formação, o quanto mais rápida, de profissionais para atuarem nessa área. Isso desencadeou uma série de tentativas de formação de professores em grande escala sem antecedentes, o que causou grandes críticas pelos profissionais da época. Observa-se que o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (PRODIARTE) foi uma tentativa de se inserir a Educação Artística nas escolas, assim como os cursos de graduação de licenciatura curta, os cursos rápidos e as parcerias com a Escolinha de Arte do Brasil (EAB).

A Educação Artística, compreendida como atividade polivalente, desarticulou o ensino da Dança em si, pois esta perdeu sua identidade dentro da

realidade escolar. A partir da não- obrigatoriedade do ensino dessa linguagem artística, as escolas não se preocuparam em inserir profissionais especializados para tal ensino, o que restringiu seu ensino a escolas especializadas, elitizando-se, assim, o acesso ao ensino da Dança. Essa manifestação artística, assim como o teatro, também ficou à parte da Educação Artística, pois ocupavam papel apenas nas festas comemorativas e nas atividades recreativas, visto que a ênfase desta disciplina passou a ser nas artes plásticas.

Quais linguagens artísticas foram contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística? Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da Lei, embora aos poucos, através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar, vai sendo demarcado o campo da Educação Artística.

Cabe mencionar aqui que no âmbito da aplicação dos pressupostos teórico metodológicos da Lei nº 5692/71, a Dança aparece tematizada juntamente com o Teatro como atividades artísticas com fins terapêuticos e educativos ou como apêndice para outros componentes curriculares. E desta maneira, as técnicas de trabalho artístico eram voltadas para desenvolvimento de atividades com fins de recreação, lazer ou ainda apoio para as demais disciplinas do currículo reforçando os seus conteúdos. Eram atividades isoladas com o caráter de trabalhar o fazer por meio de aulas com temas, ou simplesmente com o desenvolvimento de técnicas artísticas.

O ensino de Arte na Educação Básica, outrora designado como atividade e denominado por Educação Artística por meio da Lei 5692/71, tornou-se um componente curricular obrigatório, com a Lei 9396/96. Essa Lei também foi responsável por dividir o ensino brasileiro em dois níveis: A Educação Básica que inclui a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional; e o Ensino Superior.

A Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu Art. 26, parágrafo 2, estabeleceu que “[...] o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”; ela garante um espaço para as Artes na escola, como já era estabelecido na Lei anterior, com a inclusão da Educação Artística.

Assim, o ensino de Artes/Dança, de acordo com a Lei é garantido na Educação Infantil como preconiza seus referenciais, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio tal como exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais e também se constituiu no Ensino Superior e na Educação Profissional mesmo antecedendo a Lei n. 9.394/96.

Para garantir tal obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica foram criados documentos para a elaboração de currículos destinados ao Ensino Básico, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Além desses documentos diretrizes, resoluções, minutas foram sendo constituídas para garantir o ensino de Artes em suas quatro linguagens no espaço escolar, no entanto tais documentos não garantiram que as linguagens da Dança, do Teatro, da Música e das Artes Visuais fossem ofertadas na escola de forma satisfatória.

Contudo, com as mudanças e avanços no pensamento de Arte do país, ressaltadas as impressões generalizadas da área, os avanços da Lei e retificações em sua redação, associados aos movimentos sociais encabeçados por associações de pesquisa tais como a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP) e Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), o ensino da Artes foi delineando seu espaço na educação básica brasileira.

Exemplo exitoso dessas associações em relação ao ensino de Artes na educação básica foi a atualização da nomenclatura da área de Educação Artística para Artes em 2005 através do Parecer CNE/CEB nº. 22/2005. Outrossim, o parecer ao atualizar a nomenclatura diz: “[...] Ficou, assim, pavimentado o caminho para se identificar a área por “Arte”, não mais entendida como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 2), com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Ainda como êxito dessas associações para o fortalecimento da área, foram a inclusão da Arte na Educação Infantil (Lei nº 12.796, de 2013), a revisão do Art. 26, § 2º em que diz que o ensino da arte constituirá componente curricular

obrigatório, nos diversos níveis da educação básica e inclusão nesse parágrafo das expressões regionais (redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010) de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos; e após Medida Provisória nº 746 de 2016 em que deixou de fora o ensino de Artes no Ensino Médio (redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017)

Nessa seara de êxitos, cita-se o detalhamento das áreas componentes da disciplina Arte nos currículos escolares, instituído pela Lei nº 13.278, de 2016, que regulamentou o assunto e concedeu prazo de cinco anos para a adequada formação de professores em número suficiente para seu cumprimento. Após essa revisão, o texto do parágrafo citado ficou assim: “[...] § 6º: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016, S/P)

A partir da LDB de 1996, foi garantido um espaço para a Arte/Dança no âmbito escolar, mesmo que essa garantia tenha se dado nos documentos que norteia a educação brasileira. Da LDB citada outros desdobramentos foram necessários para que as Artes se configurassem como área de conhecimento e não mais como apêndice para os outros componentes curriculares no espaço escolar tidos como nobres.

Dessa forma, quais os novos rumos, quais os documentos que nortearam essa inserção da Arte/Dança na escola?

A produção de ideias sobre o currículo no Brasil avançou substancialmente com a LDB nº 9394/96 e nesse sentido o poder público assumiu seu papel com a publicação em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram reformulados em 2010 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As Diretrizes da Educação Básica visam integrar as três etapas seguintes desse nível da escolarização (Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) em um único todo dentro dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, propondo princípios de organicidade, sequencialidade e articulação para a formação dos alunos, que são considerados a partir de sua dimensão humana de sujeitos concretos, integrados ao meio ambiente físico e ao contexto histórico e cultural da sociedade, com suas condições corporais, emocionais e intelectuais.

Para tanto, essas Diretrizes entendem o currículo em termos de duas partes fundamentais e interdependentes, a primeira delas voltada para a formação básica comum dos alunos e a outra para a formação geral diversificada. A base

nacional comum definida pela LDB de 1996 compreende a Língua portuguesa, a Matemática, as Ciências naturais e sociais com a inclusão nessa última de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, a Arte em suas diferentes linguagens artísticas, a Educação física e o Ensino religioso, que nas palavras das Diretrizes são saberes “[...] gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, [...]” (BRASIL, 2012, p. 31-2).

Qual o lugar reservado a Artes/Dança na Base Nacional Comum Curricular? Com esse questionamento introduzo os desafios e as possibilidades dessa base para o componente curricular em tela e suas problemáticas reveladas. Esse documento que organiza a educação básica brasileira teve três versões e consultas públicas para sua gestação e disseminação nos estados do país para que este tenha uma base comum curricular nacional.

Deve-se lembrar que essa não é uma discussão nova, uma vez que a Constituição Brasileira de 1988 já sinalizava em seu Art. 210 indicação da fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210), discussão retomada na LDB nº 9394/96 que destaca que as instituições de ensino elaborem os seus currículos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir da base comum nacional, mas respeitando suas características regionais, culturais, sociais e econômicas, o que a Lei chama de parte diversificada, cuja função é contextualizar o ensino em situações específicas.

Desde sua primeira versão até a última, as discussões giraram em torno do currículo comum para atender a educação básica brasileira no que concerne aos ensinos infantil e fundamental, uma vez que o Ensino Médio ficou de fora da última versão elaborada por não se ter um entendimento de como se deveria organizar tal currículo para essa última etapa da educação básica, em especial para o ensino de Artes. De acordo com o Ministério da Educação tratou-se de um documento que refletiu e contemplou diferentes posicionamentos, visto que texto-base foi preparado por uma equipe de especialistas de diversificadas universidades do país, sistemas de ensino e entidades como a exemplo da UNDIME, num trabalho gerido por equipes e assessores ligados ao Ministério da Educação.

E o ensino de Artes/Dança, qual o seu papel na Base Nacional Comum Curricular?

O Conselho Nacional de Educação em relação as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica vão dizer que a Arte em suas diferentes linguagens artísticas se constitui como parte integrante da base nacional comum, no entanto, na crise revelada esta área de conhecimento retroagiu empobrecendo o currículo e equiparando-se aos problemas não muito diferentes daqueles associados ao passado. Refletimos, dessa maneira, como o ensino de Artes/dança vem se configurando na educação brasileira a partir da Base Nacional Comum Curricular.

O surgimento da primeira versão da BNCC já se fez em meio a críticas identificando duas modalidades necessárias para o diálogo com a área de Artes: uma questiona sua necessidade, outra questiona os conteúdos apresentados e sugeriu modificações no texto. Nas versões primeira e terceira o ensino de Artes é relegado a subcomponente e a unidade temática favorecendo uma aprendizagem polivalente da área e negando a produção de conhecimento de cada uma das linguagens que o aluno da educação básica tem direito e ainda contrariando o que preconiza a LDB de 1996, reforçada pelo Substitutivo da Câmara dos Deputados que altera o parágrafo sexto do artigo 26 da LDB 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte sobre a obrigatoriedade das quatro linguagens e seu reconhecimento como área que está em constante produção do conhecimento.

A Ementa do Substitutivo dispõe que as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro são as linguagens do componente curricular do ensino da Arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica que trata o parágrafo do artigo 26 da referida Lei. Apesar dessa grande conquista da especificação das linguagens artísticas o componente curricular Arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na BNCC.

Considerando a distinção entre áreas de conhecimento e componentes curriculares, pode-se dizer que em ambas versões o entendimento de Artes na educação básica é abrangente e polivalente apesar de pretender uma articulação entre os componentes curriculares por meio das áreas, estes são apresentados separadamente, o que, certamente, dificultará a sua articulação. Desse modo, a

pretensa renovação e o aprimoramento ficarão dificultados, pois a organização da BNCC permite que a polivalência seja efetivada no componente curricular de Artes.

Verifica-se que na terceira versão da BNCC o foco da Arte na educação básica deve estar em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte. A Arte possui conteúdo próprio que vai além da dimensão sensível. A impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados.

A diluição da Área Arte com suas diferentes linguagens artísticas na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades, faculdades e centros universitários no nosso país, dando abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, como acontecia no período da ditadura militar. A limitação do espaço da Arte no currículo da Educação Básica é muito simbólica, pois demonstra, de forma clara, que existe a intenção de tolher o potencial do trabalho artístico na escola, perdendo espaço para áreas de conhecimento mais científicas. As Artes não terão espaço pleno em uma BNCC que reduz o docente a um eficiente disseminador de competências para obtenção de resultados “exitosos” nas avaliações. Não haverá espaço para as subjetividades, para a diversidade e para a criatividade tão necessária à ação docente.

Será a Arte/Dança considerada um conhecimento marginal no Ensino Fundamental da Educação Básica?

Após a publicação da terceira versão da BNCC o ensino de Artes passou a se constituir como uma unidade temática como bem ratificado neste texto e escrito nesse documento que teve duas versões anteriores antes de ser promulgado como a base comum curricular para a educação básica do país. As inquietações e ponderações de pesquisadores da área parece não ter sido ouvida e nem se respeitou a LDB de 1996 e o Substitutivo da Câmara dos Deputados que altera o parágrafo sexto do artigo 26 da LDB 9.394/96 quando afirma ser a Arte uma área de conhecimento.

Entidades ligadas ao ensino de Artes no país como a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) por meio de sua Confederação, a Associação

Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) manifestaram considerações acerca das três versões, das quais algumas dessas considerações importantes para a área não foram contempladas na versão final da BNCC.

Nota-se o empenho das associações em pensar um ensino de Artes que seja reconhecido como área de conhecimento e não como apêndice para outros componentes curriculares da educação básica, além de garantir que a Lei seja cumprida quando diz respeito a essa linguagem da Arte, bem como as demais linguagens que compõem o componente de Artes na escola. Outras entidades como o Fórum de Dança de Goiânia, Universidade do Brasil/UFRJ, UNICAMP/Graduações de Dança, dentre outros, manifestaram cartas de solicitação de esclarecimentos, repúdio e inserções no documento da BNCC no que diz respeito a Dança como linguagem e área de conhecimento.

Mas, apesar das cartas, dos apontamentos levantados e das discussões em torno do ensino de Artes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental tal área de conhecimento ficou relegada a unidade temática, como bem elucidado nesse texto, favorecendo a um ensino polivalente dessa área de conhecimento, observa-se que o exposto na BNCC para as Artes está pautado num modelo de currículo regulado no conteúdo, na avaliação e na gestão.

Mesmo assim, é com essas orientações para o ensino de Artes/Dança postulados na BNCC que os professores de Dança devem seguir para que se “tenha” um currículo unificado no país respeitando-se a cultura como “[...] o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas”. (BRASIL, 2017, p. 151)

Essa segunda etapa da educação básica é a mais longa e se divide em anos iniciais e finais. De acordo com a BNCC (IDEM, p. 53), essa primeira parte do Ensino Fundamental deve “[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”, enquanto que a segunda parte os alunos se deparam com desafios de maior complexidade fortalecendo sua autonomia, e “[...] é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes”. (IBIDEM, p. 56)

Dessa maneira, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender além de um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre essas fases de modo que se garanta uma evolução desse processo de educação sem que haja uma ruptura no processo de aprendizagem.

Com relação ao ensino de Artes nessa segunda etapa da educação básica a BNCC (IBIDEM, 2017) apregoa que a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores e propõe que esses conhecimentos se articulem com as seis dimensões do conhecimento, quais sejam: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Tal linguagem, assim como as outras, deve ser considerada em suas especificidades, mas que possa dialogar com as demais linguagens construindo uma rede de interlocuções, inclusive com outros componentes curriculares.

A BNCC coloca ainda uma outra unidade temática denominada de Artes Integradas que ao nosso ver torna o ensino de qualquer outra unidade temática (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música) no âmbito da polivalência se as secretarias de educação municipal ou estadual, além das escolas particulares de ensino, não articularem esses conhecimentos em suas transversalidades com as linguagens artísticas. Tal “Artes Integradas” é um caminho propício para a polivalência fazendo com que qualquer professor com graduação em uma determinada área de conhecimento da Arte possa ensinar na escola de educação básica conteúdos que sejam inerentes a uma determinada linguagem artística.

Nesse caminho de conhecimento marginal se faz necessário a reflexão da carta dos professores de Dança dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da Unicamp quando indagam: À dança o que é da dança! À Arte o que é da Arte! Ou quando os professores do Departamento de Arte Corporal da UFRJ solicitam que os conteúdos pedagógicos relacionados à Dança estejam inseridos no componente “Dança” e não na “Educação Física” ou ainda quando o Fórum de Dança de Goiânia afirma em sua carta que há uma contradição explícita na BNCC, pois o próprio documento assegura que cada linguagem possui seu próprio objeto, estatuto e

contexto constituindo-se como campo que tem singularidades e exige abordagens específicas e especializadas, ou seja, formações específicas e esse mesmo documento, a BNCC em sua terceira versão, postula uma outra unidade temática que articula todo conhecimento da Arte em um único bojo, fazendo-se com que esse componente curricular retroaja ao que preconizava a ditadura militar e a LDB de 1971.

Percebe-se no texto produzido pela BNCC no que se refere aos “objetos de conhecimento” para o ensino de Artes/Dança uma limitação para os objetos de conhecimento da área, o que nos faz pensar numa fragilidade em relação a área de conhecimento da Dança. Nesses “objetos de conhecimento” o documento não levou em conta conteúdos indispensáveis para o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência do fazer investigativo em/da Dança restringiu-se a três elementos configurando-se num currículo esvaziado de Dança. Nota-se na BNCC pouca relevância para o ensino da Dança no Ensino Fundamental quando desconsidera os contextos sociais em que a dança está inserida (escolas técnicas de dança, dança na/de rua) que também são lugares de aprendizados da dança com objetivos específicos. O referido documento aponta nessa etapa apenas o fazer como modo de construção da dança sem diálogo com o fruir, o contextualizar, o apropriar-se, o conectar e o desmontar, elementos importantes para a compreensão da dança na escola.

Quando limita os objetos de conhecimento da dança a seu fazer dissociado do apreciar, do contextualizar, do criticar e do apropriar-se, por exemplos, exime as dimensões que o próprio documento coloca como fundamentais para o entendimento da Arte/Dança na escola.

Porpino (2012) diz que a dança no currículo deve fazer parte de um projeto educacional em que considere também as experiências trazidas pelo aluno sobre dança, além de considerar esse indivíduo como produtor desse conhecimento. Outros conteúdos ou objetos de conhecimento da dança, além dos já citados na BNCC, são possíveis nessa etapa da educação básica como (re)conhecer como se produz a dança em outros lugares além dos espaços escolares, atentar para o conhecimento produzido sobre dança na contemporaneidade, diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre a dança, às diversas formas de dançar (técnicas e estéticas das variadas danças da tradição, das danças urbanas e eruditas), os

gêneros de dança já produzidos e dialogar esses conhecimento com/no corpo (d)o aluno tornando a aprendizagem da dança significativa e que possa pressupor “[...] ações de pesquisa, apreciação, discussão, reflexão, identificação, dentre outras ações que podem complementar, ampliar e contextualizar a vivência gestual da dança”. (PORPINO, 2012, p. 13)

Refletir sobre esses objetos de conhecimento possíveis no ensino de Artes/Dança na escola são imprescindíveis para que se tenha um currículo que aponte para o diálogo, que articule conhecimentos produzidos dentro e fora do espaço escolar e que a dança na escola seja, sobretudo, ensinada como conteúdo.

Vimos que a partir da Lei 9.393/96 e de seus desdobramentos em resoluções, decretos, parâmetros, diretrizes o ensino de Dança foi oportunizado, mesmo que no papel para o Ensino Fundamental como pode ser verificado nos parâmetros curriculares e diretrizes nacionais para essa etapa da educação brasileira.

Também foi possível nesse texto traçar apontamentos para as problemáticas reveladas pelos (não) consensos no que diz respeito ao ensino de Artes, em especial a Dança, a partir do que preconiza a BNCC para esse nível de ensino e de como esses consensos/descensos reverberam na sala de aula de Artes da educação básica.

É importante deixar claro que este trabalho não se propôs a esgotar o assunto referente ao ensino de Artes/Dança na educação brasileira. Pretendeu-se apenas refletir parte da formação do processo educacional no Brasil, considerando o ensino de Artes/Dança de suma relevância para a educação brasileira como um todo.

Marcilio de Souza Vieira
UFRN

Marcilio26@hotmail.com

Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEe e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

Referências

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1971. Brasília, 1971.
- _____. **Parecer nº 540/1977**, do CFE sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previsto no Artigo nº 7º da Lei 5692/71 in documenta nº 195, Rio de Janeiro, fev. 1977.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº: 22/2005**. Aprova retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte”. Brasília, 2005. Disponível em: www.mec.br. Acesso em fevereiro de 2018.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2017.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2017.
- _____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017.
- CORRÊA, C. C. M. Atitudes e valores no ensino da arte: após a lei nº 4.024/61 até a atual lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei nº 9.394/96. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2007.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PORPINO, K. O. Dança e currículo. In: **Salto para o futuro**. Dança na escola: arte e ensino. Ano XXII, boletim 2, abr. 2012.
- VIEIRA, M. S. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, p. 177-185, 2014.

Uma proposta pedagógica para o ensino de dança para estudantes com deficiência na educação básica.

Marinês Carvalho das Neves Brito (PRODAN - UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

Resumo: Este artigo trata da pesquisa em desenvolvimento que visa discutir minhas experiências pedagógicas como docente nas aulas de dança, com estudantes com deficiência, dentro da perspectiva da educação inclusiva, em séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. A reunião destas experiências faz parte do projeto de pesquisa de mestrado em realização no Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia, que tem por objetivo sistematizar uma proposta pedagógica para o Ensino de Dança para o público da Educação Especial, especificamente pessoas com deficiência, ressaltando suas características como potencializador de inclusão nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Para tanto, busco identificar a prática da Dança com estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Salvador, em seus potenciais e limites no espaço escolar, colaborando assim com as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre dança e deficiência em processos educacionais. Destaco aqui a prioridade da integração e socialização dos estudantes através da dança, respeitando cada corpo e singularidade. Abordo questões referentes a dança e deficiência; dança e educação inclusiva; a dança na escola; sistematização de experiências; e os referenciais para artes e educação inclusiva na educação básica na cidade de Salvador, Rede Municipal de Salvador (2015).

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. EDUCAÇÃO BÁSICA. EDUCAÇÃO ESPECIAL. ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA.

Abstract: This article is about the research that aims to discuss my pedagogical experiences as a teacher in dance classes, with students with disabilities, within the perspective of inclusive education, in early grades of elementary school in schools in the Municipal Public Education Network of Salvador. The gathering of these experiences is part of the master's research project being carried out in the Professional Postgraduate Program in Dance at the Federal University of Bahia, which aims to systematize a pedagogical proposal for Teaching Dance to the Special Education public, specifically people with disabilities, emphasizing its characteristics as a booster of inclusion in schools in the Municipal Education Network of Salvador. Therefore, I seek to identify the practice of Dance with students with disabilities in the Municipal Education Network of Salvador, in its potential and limits in the school space, thus collaborating with the research that has been carried out on dance and disability in educational processes. I emphasize here the priority of integration and socialization of students through dance, respecting each body and singularity. I address issues related to dance and disability; dance and inclusive education; dance at school; systematization of experiences; and the references for arts and inclusive education in basic education in the city of Salvador, Rede Municipal de Salvador (2015).

Keywords: DANCE. INCLUSIVE EDUCATION. BASIC EDUCATION. SPECIAL EDUCATION. DISABILITY STUDIES.

1. Introdução

Após anos como professora de dança em diferentes modalidades de ensino, ao ingressar na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, como docente, para ministrar aulas de Dança, me deparei com turmas compostas por 33 a 35 estudantes com e sem deficiências, em salas de aula regular, ainda necessitando arrastar as mesas e cadeiras para abrir espaço para o movimento, por ser um ambiente não preparado para as aulas de dança. Fiquei muito inquieta com a situação apresentada, pois não tinha experiência ainda com este público misto de estudantes com e sem deficiência. No início, senti dificuldades, mas no decorrer dos dias fui me adaptando e criando estratégias de aulas que envolvessem toda a turma, sem exclusão. No decorrer dos dias, das atividades desenvolvidas nas aulas de Dança, pude perceber possibilidades de inclusão, a partir de experimentação sensorial e práticas do movimento corporal.

Conforme informações da Rede Municipal de Educação do município de Salvador (2021), atualmente temos no total 431 escolas, onde há um quantitativo, de 108.918 alunos até o momento, e 3.528 estudantes com deficiência matriculados no Ensino Fundamental I. Desses números, temos acesso a uma divisão por tipo de deficiência: Altas Habilidades = 29 estudantes; Autismo infantil = 64; Baixa visão = 106; Cegueira = 17; Deficiência Auditiva = 74; Deficiência Física = 306; Deficiência Intelectual = 1829; Síndrome de Asperger = 01; Síndrome de Rett = 03; Surdez = 17; Surdocegueira = 02; Transtorno Desintegrativo da Infância = 02; Transtorno do Espectro Autista = 1078.

Como podemos observar, o número de estudantes com Deficiência Intelectual e de estudantes com Transtorno Espectro Autista são significativamente superiores em relação às demais deficiências indicadas, o que deveria demandar maior atenção às especificidades deste público em nossos processos de formação continuada como docentes da instituição.

Acredito que as aulas de Artes/Dança na perspectiva inclusiva, podem ajudar a todos os estudantes com e sem deficiência em seu desenvolvimento no

ambiente escolar, com a integração e socialização de todos no mesmo espaço, respeitando cada corpo e sua singularidade.

O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos, pois todas as pessoas aprendem, cada uma no seu tempo e é preciso respeitar as diferenças. A escola é um lugar muito importante, precisa e deve acompanhar a construção de uma sociedade mais inclusiva. É importante ressaltar que a educação inclusiva se baseia na ideia que todas as pessoas são importantes e não somente pessoas com deficiência ou com qualquer situação específica, mas o princípio fundamental é o reconhecimento e o respeito à diversidade. Sobre o termo inclusão, Matos (2012, p. 63) aponta:

Desde as últimas décadas do século XX, o termo inclusão ganha cada vez mais espaço nos discursos oficiais e nas políticas públicas de diferentes países, em decorrência das ações promovidas por grupos que se encontram à margem da sociedade e que tem buscado validar suas vozes, organizando-se como um movimento social, fazendo com que os demais sujeitos não apenas os percebam na diversidade, mas que validem seus diferentes modos de estar no mundo. (MATOS, 2012, p. 63)

Sendo assim, o ensino da Dança na educação básica é uma atividade necessária para a formação de todas as pessoas, sem exceções, promovendo experiências e conhecimentos culturais, possibilitando diferentes formas de convivência, relacionamentos e transformações da sociedade. Ela propicia o desenvolvimento corporal e pensamento crítico dos estudantes, ampliando a sua sensibilidade, percepção, reflexão e a sua imaginação.

2. A Dança na Educação Básica e a Educação Inclusiva

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, há um quantitativo total de 9 063 professores na Rede Municipal de ensino, sendo 500 professores de Artes, 121 de Música, 84 de Teatro, 212 de Artes Visuais e 83 de Dança. Nessa concepção, vimos a importância dada às artes, o quantitativo de professores de artes não contempla todas as escolas da rede.

A necessidade de atividades na perspectiva inclusiva com as artes é bem visível, pois faz toda a diferença na vida do sujeito, trabalhando o corpo, respeitando as diferenças.

A dança, além de aquisição de habilidades, traz o aprimoramento de aptidões básicas, desenvolvendo por vezes um potencial antes desconhecido, e

possibilitando o conhecimento dos limites do corpo. A pessoa, ao dançar, é capaz de expressar sentimentos e emoções, desenvolvendo a sua criatividade e a percepção corporal. Ela percebe o seu corpo no espaço e no tempo, experimentando sensações, estimulando a gestualidade própria, reinventando este corpo, experimentando seus limites, vivenciando emoções e respeitando as diferenças.

Nesse contexto, a sociedade precisa entender que a Dança é para todos, então é necessário que todos tenham a mesma oportunidade de trabalhar o corpo conhecendo o seu íntimo, trazendo para cada pessoa em sua diversidade no coletivo social uma relação de respeito mútuo por meio das aulas de dança, que esta traga prazer em “estar com”, em com-viver, se sentir bem consigo e com os outros, sem qualquer exclusão.

Estamos no século XXI, onde o estudo do corpo está a cada dia mais presente no mundo e é necessário que os estudantes conheçam melhor o seu corpo e o dos demais colegas. Além disso, nós, do próprio meio profissional de Dança, precisamos repensar os nossos fazeres artísticos e educativos, pois, conforme Matos,

apesar de correntes da dança contemporânea levantarem a bandeira da diversidade, da polissemia e indagarem o próprio corpo que cria a dança, ainda percebe no mundo da dança, muitas restrições quando o corpo que dança não se encaixa dentro de um padrão de expectativa da normalidade e se contrapõe aos cânones do esteticamente correto. (MATOS, 2012).

Sabemos que o capacitismo é ainda muito presente na sociedade, imaginemos na escola, onde a maioria das pessoas estão acostumadas a assistir a apresentações de dança com pessoas dentro de determinados ideais normativos de concepção corporal, quando vêem uma apresentação com estudantes com e sem deficiência juntos, no mesmo ambiente, começam a demonstrar estranhamento, trazendo críticas sem fundamentos, indagando a capacidade das pessoas com deficiência.

Nas escolas onde ministrei aulas de Dança, eu observei muitas vezes olhares de piedade para os estudantes com deficiência, pois muitas pessoas achavam que os estudantes sem deficiência poderiam machucar os com deficiência, mas o que essas pessoas não sabiam, ou não sabem, é que todo corpo tem a capacidade de dançar e criar movimentos, que cada corpo tem seu ritmo e limite, ele é singular independente da especificidade de sua condição e pela sua própria multiplicidade.

Certamente, o público muitas vezes acha estranho uma pessoa com deficiência no palco, pois o que estão acostumados a assistir, são corpos com técnicas “adequadas” para corpos “perfeitos”. Já passou da hora de acabar com esta concepção normativa de corpo, e, como sociedade, entendermos e aceitarmos que a pessoa com deficiência tem que estar onde ela desejar. Quem tem que mudar é a nossa construção de sociedade! Dentro desta perspectiva, de acordo com Carmo,

o engajamento político crescente das pessoas com deficiência, adotando uma atitude mais ativa e participativa nas discussões a seu respeito, vem possibilitando mudanças significativas não apenas ligadas aos seus direitos quanto a própria concepção da deficiência, numa busca pela redução das desigualdades e equiparação das oportunidades, em instâncias legais tanto no âmbito nacional quanto internacional. (CARMO, 2020, p. 57).

Cabe aos docentes, gestores escolares e familiares, trabalhar a autoestima e a consciência social e política dos estudantes, para que valorizem a si como parte implicada de diversas comunidades, respeitando o seu corpo e o do colega, para que o estudante com e sem deficiência possa viver várias experiências e tomar as suas próprias decisões.

Atualmente, o sistema educacional é regido por leis que determinam a inclusão de todas as pessoas nas diversas modalidades educacionais. No Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), instituiu o ensino obrigatório de Artes em território nacional nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Mas sua aplicação, ainda não tem sido adequada, considerando o alto número de instituições escolares que não possibilitam aulas de artes para seus estudantes, bem como não tem sido para todos, pois quando um estudante com deficiência chega à sala de aula, encontra frequentemente um professor que não está capacitado para recebê-lo e incluí-lo junto aos demais.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 (BRASIL, 2015) que trata de questões relacionadas a acessibilidade, educação, trabalho e combate ao preconceito e à discriminação, representando um grande avanço para a sociedade. Entretanto, como indica Teixeira, “a inclusão se materializa de forma midiática não inclui o corpo deficiente, que por sua vez, não se reconhece no meio social, econômico e político, perpetuando desta maneira a segregação constituída pela sociedade perfeita.” (TEIXEIRA, 2010, p. 6). Por isso, mesmo com todos esses

avanços, é necessária ainda mais atenção à formação dos professores para que possam trabalhar de forma adequada à diversidade dos estudantes.

No ano de 2020, foi instituída a nova Política Nacional de Educação Especial, por meio da qual a União em colaboração com os Estados, O Distrito Federal e os Municípios, implementarão programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020). Esta lei deveria ter a participação total das pessoas com deficiência, pois elas sabem melhor do que ninguém as ferramentas necessárias para o desenvolvimento educacional e profissional de si como público-alvo de qualquer política pública. Como afirma Carmo,

a presença das pessoas com deficiência em espaço de discussões artísticas e políticas deve contribuir para avanço nos debates sobre a garantia de seus direitos, sair do lugar comum do discurso da inclusão, construindo conhecimentos que contribuam, realmente, para uma mudança na visão sobre a deficiência, e principalmente, para a efetivação de sua participação nos meios sociais, culturais e políticos (CARMO, 2020).

Como diz o lema referente aos direitos das pessoas com deficiência: “Nada Sobre Nós, Sem Nós”,

3. Sistematização da Experiência

A partir desta concepção, percebi a necessidade de fazer um trabalho em sala de aula, valorizando a identificação de cada corpo com seus processos identitários, em suas formas de se apresentar no mundo, buscando não enquadrar estudantes em modelos pré-concebidos e normatizantes de dança, refletindo assim sobre o corpo que dança, com e sem deficiência, respeitando a singularidade do sujeito.

Foi necessário também realizar um trabalho com as famílias dos estudantes, pois muitos dos familiares ainda não tinham ou não tem confiança em deixar o seu filho com deficiência fazer as aulas de dança com os demais estudantes ainda chamados de “normais”, muitas vezes por não conhecer o trabalho do professor, como também o medo do seu filho se machucar, pois ainda não conhece as potencialidades do seu filho. Cabe ao professor e à gestão escolar trazer a família para participar da vida do estudante na escola, sendo através de

reuniões, assistindo as aulas e apresentações quando for o caso, como foi feito no decorrer do processo aqui citado.

Neste contexto, é necessário estratégias pertinentes para trabalhar com estes estudantes com e sem deficiência, assim, necessitei pesquisar e elaborar atividades que pudessem trazer integração, socialização e respeito às diferenças.

O ensino de dança foi desenvolvido sem se restringir a uma única perspectiva normativa do dançar propriamente dito, as aulas foram criativas, dando ênfase aos aspectos culturais como um todo, dependendo de cada grupo. Trabalhamos também com a interdisciplinaridade, buscando as outras disciplinas junto aos demais professores das turmas e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, para trabalharmos coletiva e colaborativamente, e assim alcançarmos os objetivos propostos. Os professores das turmas participaram de algumas aulas e coreografias apresentadas dentro e fora da escola, pois acredito que essas experiências da participação dos professores nas aulas de dança são muito importantes, tanto para os estudantes, quanto para os professores, para que os docentes conheçam melhor os potenciais dos estudantes, bem como o próprio ensino da dança na escola, valorizando mais os profissionais desta área no processo de ensino-aprendizagem.

Os processos pedagógicos foram desenvolvidos tendo como referencial a realidade social dos estudantes com e sem deficiência e seus processos de desenvolvimento, possibilitando uma metodologia participativa respeitando as diferenças, criando espaço de liberdade, criação e construção do conhecimento com o grupo, priorizando a integração e socialização dos estudantes com e sem deficiência, respeitando as experiências individuais e do grupo.

Para alcançar os objetivos propostos, as aulas foram práticas e teóricas, sendo utilizados recursos materiais que contribuíram para o desenvolvimento das atividades, como também facilitaram a compreensão dos estudantes.

No decorrer das aulas, levamos os estudantes para visitar cinemas, museus, parques, a sua própria comunidade, Centros Históricos, teatros. Os estudantes assistiram a espetáculos de dança, teatro, música, artes no geral, mostrando a nossa cultura e conhecendo também outras culturas através de vídeos, filmes... Trabalhamos também as outras artes como: Artes Visuais, Teatro, Música para melhor desenvolvimento nas aulas de dança.

O conteúdo programático foi trabalhado de acordo com as necessidades de cada turma, de maneira simples e objetiva, buscando sempre a integração do grupo, para que possam interagir sem exclusão. A seguir, exemplifico alguns dos conteúdos que foram trabalhados nas aulas de dança com estudantes com e sem deficiência:

1- O Grupo: Integração, socialização e criação;

2- Consciência corporal:

- Partes do corpo;
- O corpo como um todo;
- Pontos de apoio/ peso corporal;
- Eixo corporal;
- Equilíbrio e desequilíbrio;
- Coordenação motora;
- Respiração;
- Postura corporal;
- Alongamento;
- Higiene corporal;
- Os combinados com a turma;
- Relaxamento.

3- Elementos da Dança:

- Espaço: físico, direções, grupal, pessoal, níveis.
- Tempo: pulsação, percepção de variações rítmicas;
- Formas: textura, corpo, e materiais;
- Movimentos: criação, qualidade, construção de movimentos;
- Processos criativos;
- Textos, desenhos, pinturas e vídeos relacionados a Dança e as outras áreas de Artes.

Vale ressaltar que todos os conteúdos foram desenvolvidos nas aulas de Dança de maneira lúdica, através de brincadeiras pertinentes a cada assunto, onde os estudantes puderam trabalhar o corpo, com respeito às diferenças, de maneira prazerosa, seguindo também os Referencias Curriculares de Arte (2017) para alcançar melhor o desempenho dos estudantes nas aulas de Arte/Dança.

As propostas pedagógicas aqui apresentadas foram de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes, e foi por meio delas que consegui alcançar

os objetivos propostos nos planejamentos das aulas de dança. Como professora de Artes/Dança, acredito que muitos professores da rede pública municipal, tenham também as mesmas dificuldades na sala de aula com estudantes com e sem deficiência juntos no mesmo ambiente, por isso me dedico a fazer um compilado das minhas experiências nas escolas da rede Municipal de Salvador e construir um caderno de atividades para que todos possam utilizar como um instrumento de pesquisa para contribuir nas práticas das aulas de Artes/Dança para estudantes com e sem deficiência, em um mesmo ambiente.



Figura 1. Aula de ritmo e coordenação motora com o pandeiro na Escola Municipal Esther Félix da Silva (2019)



Figura 2. Apresentação do Bumba meu Boi na Escola Municipal Esther Félix da Silva (2019)



Figura 3. Aula de improvisação e criação na Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhães (2015)



Figura 4. Aula de improvisação e criação na Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhães (2015)

Vale ressaltar que estas fotografias apresentadas são das aulas e atividades de Dança com as já citadas turmas de Escolas Municipais de Salvador. Como resultado da pesquisa em desenvolvimento, está sendo elaborado um material didático intitulado como Caderno de Atividades para aulas de Dança na perspectiva da Educação Inclusiva, através de um inventário de minhas experiências como professora de Dança nas escolas da rede pública municipal de ensino de Salvador, Bahia, desenvolvendo as possibilidades de atividades que incluem os estudantes com e sem deficiência, priorizando sempre a integração e socialização dos estudantes, como se pode observar nas figuras acima. Os processos pedagógicos foram desenvolvidos tendo como referencial a realidade social dos estudantes com e sem deficiência e seus processos de desenvolvimento,

possibilitando uma metodologia participativa, respeitando as diferenças, criando espaços de liberdade, criação e construção do conhecimento com os grupos. Este material tem como público-alvo professores das redes de educação básica.

Esta elaboração parte de métodos de pesquisa qualitativa, em que posso investigar e trazer várias atividades que contribuíram para o desenvolvimento e desempenho das turmas, fazendo uma sistematização de experiências, que, a partir de Holliday (2006, p. 17), significa “interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionam entre si e porque o fizeram desse modo”.

Nas aulas de dança, durante este processo, pude oportunizar aos estudantes a experimentação de vários objetos que pudessem promover vários exercícios imaginativos, fazendo com que criassem os movimentos de maneira simples e prazerosa. Muitas vezes, eu ficava pensando e observando as potencialidades de cada estudante e como estavam se desenvolvendo nas aulas de dança. A cada dia eu tinha que criar uma estratégia diferente para agregar a todos naquele espaço, sem uma estrutura apropriada para aulas de dança, arrastando as cadeiras para acontecer as aulas, e a cada dia era e ainda é um grande desafio.

Atualmente, esse desafio se apresenta ainda maior por estarmos em um momento muito delicado e trabalhando remotamente por causa da pandemia da Covid-19, que desde de março de 2020 nos obrigou a parar as atividades presenciais nas escolas. As aulas nas escolas Municipais de Salvador estão acontecendo de maneira remota, uma experiência que está sendo muito difícil tanto para docentes, quanto para estudantes e familiares, porém necessária para este momento de tanta dor, em que muitas famílias estão perdendo seus entes queridos. Nesse momento tão difícil, precisamos sair da zona de conforto e planejar aulas que atendam de forma adequada a todos os estudantes. Precisamos pensar no todo e usar a empatia nesse momento sombrio. Usar esse momento trágico e levar a dança para dentro da casa dos estudantes, de forma simples e prazerosa em seus processos de aprendizagem.

Portanto, as minhas aulas de dança nesse período continuam sendo bastante criativas, para que todos possam fazer em casa, sozinhos ou com suas família, reconhecendo que esta última é de extrema importância na vida do estudante. Para os acontecimentos das aulas, estou buscando usar as tecnologias

presentes no nosso cotidiano, porém fico preocupada com alguns estudantes que não estão conseguindo participar por não ter essas ferramentas tecnológicas, pois muitos são de famílias de baixa renda e, portanto, não possuem condições para tal. No geral, estou utilizando ferramentas como plataformas de videoconferência, instrumentos de elaboração online de formulários, de armazenamento e distribuição de vídeos, de mensagens instantâneas e redes sociais, além de aulas televisionadas e blocos de atividades impressos pela escola e entregues presencialmente às famílias que se deslocam para buscar e devolver na escola após serem respondidos pelo estudante.

4. Considerações Finais

Considero que para se fazer uma inclusão de qualidade e com equidade, é necessário sair da nossa zona de conforto como docentes, e perceber o outro sem preconceitos, estudando as leis vigentes e colocando-as em prática, transformando o espaço escolar como um todo.

Sendo assim, a dança na escola em geral é de suma importância para alcançar bons resultados nos processos de aprendizagem. Um deles é o desenvolvimento dos aspectos afetivos e social, proporcionando aos estudantes, grandes mudanças no que se refere ao seu comportamento, na forma de se expressar, de pensar e de conviver com as diferenças, aumentando a cada dia a autoestima dos mesmos, estimulando os estudantes a serem protagonistas da sua própria história de maneira que todos estejam onde desejarem estar.

É importante saber que a educação inclusiva não diz respeito somente às pessoas com deficiência, é para todos que compartilham o ambiente, pois as adaptações, os materiais, as novas atividades, as estratégias metodológicas desenvolvidas, acabam beneficiando a todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Todas as pessoas aprendem, é necessário respeitar o processo de cada um, pois o convívio no ambiente escolar comum, como já dito, beneficia a todos.

Como afirma Strazzacappa, “a dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas”. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71). Portanto, a dança traz para o estudante a

perspectiva da participação da sua formação como sujeito ativo e criativo na sociedade, estimulando assim, o conhecimento histórico e cultural no seu cotidiano, fazendo sempre autoavaliação, respeitando as diferenças. O que proponho para os estudantes nas aulas de dança, é a vivência corporal, que cada um sinta o que seu corpo quer dizer na sua essência e a experiência de cada movimento do seu corpo, pois ele é singular.

Concluo aqui com a afirmação de Diniz (2012, p. 73), perspectiva mais que fundamental para meu trabalho como profissional de Dança, docente, dançarina, pesquisadora, coreógrafa, agente política e transformadora de minhas múltiplas realidades sociais:

O corpo como instância de experiência da opressão foi ignorado pela primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência. Porém, com as perspectivas pós-modernas e feministas, fica impossível esquecer que o corpo não é simplesmente a fronteira física de nossos pensamentos. É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo. Os deficientes provocam o espanto pelo corpo, a surpresa atávica que no passado fascinou os freak-shows. Atualmente, com a proteção dos direitos humanos, os deficientes se anunciam sob o signo da pluralidade e da diversidade de estilos de vida. É nesse novo marco teórico e político que o tema da deficiência assumirá a centralidade da agenda das políticas sociais e de proteção social nas próximas décadas. (DINIZ, 2012, p. 73).

Marinês Carvalho das Neves Brito
PRODAN – UFBA
marinescarvalhobrito@gmail.com

Professora de Dança da Rede Pública Municipal de Educação de Salvador.
Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Dança (UFBA), Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (FACEBA) e Psicopedagogia Institucional (CESAP).

Orientadora: Cecília Bastos da Costa Accioly
UFBA
ceciliaccioly@ufba.br

Professora Adjunto da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA). Pesquisadora do NITRE – Núcleo de Inovação Tecnológica em Reabilitação.

Referências:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> . Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 06 set. 2020.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL, Salvador, online), vol.: 13; n. 2, dezembro de 2019. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/7422>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

_____. Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança. *Ephemer Journal*, vol. 3, nº 5, Maio /Agosto 2020. p. 40-61. Dossiê corpos e deficiência em cena. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4386> . Acesso em: 03 jun. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

HOLLIDAY, Oscar Jara; CIDAC. **Sistematização de Experiências**: aprender a dialogar com os processos. S/l: CIDAC, s/d. Disponível em: https://www.cidac.pt/files/4513/8497/5266/Aprendizagens_1_v_ligth.pdf . Acesso em 25 nov. 2020.

HOLLIDAY, Oscar Jara. . tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/documentos/para-sistematizar-experiencias> . Acesso em: 25 nov. 2020.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença**: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA, 2012.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

SALVADOR. Prefeitura de. **“Educação em Números”** Disponível em: <<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>> . Acesso em 02 Jul. 2021

SALVADOR. Prefeitura de. **“Aulas de artes melhoram percepção de alunos da rede municipal de Salvador”** Disponível em: <<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/aulas-de-artes-melhoram-percepcao-de-alunos-da-rede-municipal-de-salvador/>>. Acesso em 02 Jul. 2021

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32622001000100005&lng=en&nrm=iso . Acesso em 05 set. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. DEFICIÊNCIA EM CENA: O CORPO DEFICIENTE ENTRE CRIAÇÕES E SUBVERSÕES. **O Mosaico**, [S.l.], jun. 2010. ISSN 2175-0769. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/1503>. Acesso em: 03 Jul. 2021.

_____. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011.

Ação do patriarcado nas danças de salão

Marlyson de Figueiredo Barbosa (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Apresento neste texto parte do resultado da pesquisa de Mestrado em Dança no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança/UFBA) que versa sobre a ação do patriarcado em contextos educacionais e de sociabilidade das danças de salão. A proposta de realizar uma crítica-analítica acerca dessa ação é, um enfoque específico neste grande campo chamado de "danças de salão". Assim, objetivo narrar, descrever e dissertar sobre ações e/ou atitudes machistas que emergem do pensamento patriarcal (LERNER, 2019) e são direcionadas preponderantemente contra mulheres nos ambientes das danças de salão. Gerda Lerner define o patriarcado como um processo de dominação do homem sobre a figura feminina dentro do ambiente familiar que, diante dos acontecimentos, foi potencialmente expandido para os espaços públicos e privados da sociedade em geral. Sabidamente o patriarcado é uma ação estrutural social e a dança dela não está apartada, ao contrário, lhe faz parte, reciprocamente age e é agenciada por esta mesma sociedade. O propósito aqui é analisar, a partir da perspectiva de símbolos patriarcais como heteronormatividade e heterossexualidade (MISKOLCI, 2012), machismo estrutural (LEIDA, 2020), binaridade de gênero (BENTO, 2015), metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 2002) e masculinidade tóxica (AMBRA, 2019), a superioridade do homem sobre a mulher dentro dos ambientes de danças de salão.

Palavras-chave: DANÇA DE SALÃO. MACHISMO. PATRIARCADO. HETERONORMATIVIDADE.

Abstract: In this text, I present part of the results of the Master's in Dance research in the Post graduate Program in Dance (PPGDança/UFBA) on the action of patriarchy in educational contexts and sociability of ballroom dances. The proposal to carry out an analytical critique about this action is, obviously, a specific focus in this large field called "ballroom dances". Thus, the purpose is to narrate, describe and expatiate on sexist actions and/or attitudes that emerge from patriarchal thinking (LERNER, 2019) and are predominantly directed against women in ballroom dancing environments. Gerda Lerner defines patriarchy as a process of male domination over the female figure within the family environment that was potentially expanded to the public and private spaces of society in general. It is known that patriarchy is a structural social action, and its dance is not separate, on the contrary, it is part of it, reciprocally acts and is managed by this same society. The purpose here is to analyze, from the perspective of patriarchal symbols such as heteronormativity, heterosexuality (MISKOLCI, 2012), structural sexism (LEIDA, 2020), gender binarity (BENTO, 2015), metaphors (LAKOFF; JOHNSON, 2002) and toxic masculinity (AMBRA, 2019), the superiority of men over women within ballroom dancing environments.

Keywords: BALLROOM DANCE. SEXISM. PATRIARCHY. HETERONORMATIVITY.

Vivemos nos dias de hoje em uma sociedade machista, preconceituosa e com a recorrente concepção de que o homem branco, hétero e majoritariamente de classe média ou alta, precisa ocupar lugares de lideranças nos espaços privados e públicos em que as mulheres estejam subordinadas em vários contextos pelo gênero masculino. Nessa perspectiva, é inevitável que aconteça uma espécie de reprodução de comportamentos os quais, nas danças de salão, são priorizados como referência a figura masculina como a única com o poder de mandar e mediar os conhecimentos nesses espaços.

Assim, as práticas didáticas e ações cotidianas utilizadas nas danças de salão ainda são pautadas nas concepções de que as mulheres precisam e devem comportar-se subalternamente aos homens, sem ter seus direitos de fala, espaço corporal e social em equidade ao gênero masculino. Os vários tipos de machismos e masculinidades disseminados durante as aulas, competições e bailes dançantes são tecnologias patriarcais com a função de fortalecer a dicotomia do homem superior e a mulher inferior.

Diante do exposto, essa pesquisa vem questionar a hegemonia masculina que está enraizada nos pensamentos dos homens e de algumas mulheres que praticam as danças de salão. Levantamos e traçamos aqui uma crítica sobre as ações do patriarcado (LERNER, 2019) nos ambientes educacionais e sociais que os cavalheiros e damas das danças em questão constroem suas interações corporais, verbais, didáticas e políticas.

Patriarcado, em sua definição mais ampla, significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre mulheres na sociedade em geral. A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que as mulheres sejam totalmente impotentes ou privadas de direitos, influências e recursos. Uma das mais árduas tarefas da História das Mulheres é traçar com precisão as várias formas e maneiras como o patriarcado aparece historicamente, as variações e mudanças em sua estrutura e função, e as adaptações que ele faz diante da pressão e das demandas das mulheres. Se o patriarcado descreve o sistema institucionalizado de dominância masculina, o paternalismo descreve um modo específico um conjunto de relações patriarcais. (LERNER, 2019, p. 290)

Embora as mulheres venham conquistando vários cargos que antes eram restritos apenas ao gênero masculino, elas ainda, infelizmente, são vistas por vários

homens (e por elas mesmas) como um ser subalterno e inferior, em vários ambientes da nossa sociedade. Esse poder, dado ao homem, foi culturalmente construído por uma classe de conservadores machistas e não contribui para a relação de equidade que a mulher vem, há várias décadas buscando, às custas de muitas violências, inclusive a morte.

Dentre os vários tipos de mecanismos desenvolvidos contra as mulheres nos espaços das danças a dois, alguns são ostensivos, como é o caso da figura masculina carregar o estereótipo do grande responsável detentor do saber, poder e autoridade máxima, seja nos contextos de ensino/aprendizagem ou de sociabilidades dessas danças em pesquisa.

Um outro tipo de dispositivo que age de maneira discreta na maior parte das vezes, é a tradicional cartilha de etiqueta das danças de salão. Esse mecanismo coloca a figura da dama muitas vezes na vulnerabilidade dos cânones patriarcais e machistas para suprir a necessidade da superioridade do homem sobre a mulher, utilizando uma pseudoeducação nas perspectivas do colonialismo que desenvolve um pensamento na mulher de que essa precisa se tornar uma boa dama nos padrões estabelecidos pela cultura machista dessas danças.

O colonialismo parte das construções hegemônicas dos considerados nobres, ricos e detentores de saberes válidos. A partir dos seus poderes, desenvolveram um pensamento no qual há uma separação social que nega e exclui qualquer atitude ou cultura que não esteja dentro dos critérios dos seus contextos (SANTOS; MENESES, 2010). Neste prisma, podemos elencar o patriarcado como um símbolo que se constituiu junto ao colonialismo.

No fluxo aqui pesquisado, percebemos o quão são disseminadas, desde o início das danças de salão, as ações coloniais que segregam colonizadores de selvagens, colocando a figura feminina nesse lugar que não é colonial – Epistemologias do Sul – (SANTOS; MENESES, 2010). No viés deste pensamento hegemônico, às mulheres são negadas qualquer possibilidade de emancipação do seu lugar de fala, corpo feminino e político.

Nessas nuances do pensamento colonial, a pesquisa se referencia no conceito de *linha abissal* (SANTOS, 2010), o qual se caracteriza com o entendimento de uma linha que separa os considerados civilizados dos selvagens. O professor Boaventura de Sousa Santos discorre que esse conceito parte das *Epistemologias do Sul*, que se baseia na cultura dominante do colonialismo ocidental

(SANTOS; MENESES, 2010). A linha abissal cria uma separação entre experiências e saberes construídos por pessoas que são consideradas dentro do lado de cá (dos coloniais) da linha abissal e que os conhecimentos produzidos são válidos e de importante relevância. Às pessoas que não estão no lado da linha dos nobres restam apenas o outro lado da linha, que para o pensamento colonial é lugar dos inúteis, selvagens e perigosos indignos de produção de saberes. Essas concepções são evidentes em várias camadas sociais.

É importante pontuar, que essas ações de cunho machista são mediadas nos contextos didáticos e sociabilidades nessas danças as quais, as metáforas do cavalheiro superior e dama inferior (LAKOFF; JOHNSON, 2002), são utilizadas na construção da hegemonia machista e patriarcal que são vivenciadas por muitas damas que frequentam esses ambientes predominantemente marcados por hierarquias de gênero, sexo, raça e classe.

Diante de tais indagações, buscamos referência em Lakoff e Johnson (2002) que afirmam que "a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação" (p. 48). Os referidos autores discorrem que a metáfora não é meramente uma figura de linguagem e, portanto, afirmam que os "processos de pensamento são em grande parte metafóricos"¹. Diante dessas afirmações, entendemos que o significado e a interpretação das metáforas dependem de quem fala e de quem ouve, depende, portanto, do "contexto [...] para determinar se a frase tem ou não significado e, se tiver, que significado ela tem"².

Tal argumento corrobora com a existência da metáfora no nosso cotidiano e no contexto do ensino, mesmo que de modo inconsciente. Rengel e Feitoza (2014) propõem compreendermos as metáforas, sejam verbais ou gestuais (durante a dança) como emergentes do procedimento metafórico do corpo, que é um modo cognitivo que compreende várias conexões neurais, sensório-motoras-inferentes-abstratas ocorrendo em trânsito constante. Os autores continuam a argumentação apontando que conhecemos a abstração e/ou juízo de valores e/ou conceituações sempre no entremeio do sentir também, como corpo que sente e pensa, ao mesmo tempo. Entendemos, por exemplo, compreender e/ou apreender porque fazemos o ato físico de apreensão, ou pegar. Metafórico (que na sua etimologia significa

¹ LAKOFF; JOHNSON. *Op. Cit.* p. 48.

² LAKOFF; JOHNSON. *Op. Cit.* p. 57.

trânsito, transporte) no sentido de uma coisa = sensório-motor pela outra = conceituação, abstração e vice-versa. Dizer: "Você é uma anta, dança muito mal" não é apenas uma figura de linguagem verbal. Ela gera um gesto na pessoa, uma dor, um estranhamento (mesmo que nunca tenha visto uma anta, há uma ideia cultural sobre "ser anta"). Por isso as metáforas também são gestuais... O modo que o homem machista pega na dama expressa muito a sua metáfora, que é oriunda de um modo de proceder do corpo. O modo "físico" de tocar a mulher expressa o modo "abstrato" que o homem machista pensa.

Nas danças de salão, comumente nos deparamos com professores brancos, héteros e autoritários que costumam desenvolver, durante suas aulas, metodologias que valorizam mais a figura masculina ocasionando a desvalorização da mulher que esteja dentro ou fora dos contextos de sala de aula.

Por essas abordagens, fica manifesta a importância de trazer mecanismos que tirem a figura da dama desse lugar de obediência em relação aos cavalheiros que sempre foram colocados no lugar de poder sobre a dama e aqueles homens que não compactuam com a cultura do patriarcado nas danças de salão.

A partir dos estudos de Gerda Lerner (2019), historicamente o patriarcado foi construído no intervalo de tempo de 2500 anos. Assim, logo após sua consolidação foi criada a denominação de Estado arcaico o qual, tinha como base principal para suas condutas e normas a família patriarcal que obrigatoriamente tinha que seguir as ordens da figura do pai, responsável pelo sustento econômico de todos.

Nessa perspectiva muitas das intervenções que emanam dos homens que frequentam esses ambientes das danças a dois, acontecem baseados nos símbolos patriarcais que são replicados excessivamente como forma de manutenção desta estrutura colonial e machista. Assim, corroboramos com alguns pesquisadores e profissionais que defendem que as danças de salão sempre foram construídas nas normatizações da heteronormatividade e heterossexualidade (MISKOLCI, 2012).

Por vivermos num país machista e patriarcal, as danças em estudo refletem bem as normatizações da heteronormatividade e heterossexualidade reverberadas em várias camadas dentro da sociedade. Infelizmente as perspectivas sociais e metodologias das danças de salão se alçam na ideia que essa dança deva acontecer apenas entre homem e mulher heterossexuais e a figura feminina seja totalmente submissa ao gênero masculino.

A trajetória das danças neste estudo aconteceu e acontece em espaços que, em sua maioria, o público vivencia normatizações de como se vestir, falar, interagir e principalmente com quem a mulher deve fazer par para poder dançar durante as aulas, eventos, competições e bailes dançantes.

Os estudos de Miskolci (2012) trazem a definição de heteronormatividade a qual, edifica-se na sociedade de forma visível que possibilita a utilização do mecanismo de vigia na incumbência de regular e condenar as formas como as pessoas estão se relacionando nos diversos ambientes normativos estruturados na sociedade. Esta cultura machista e heteronormativa propagada nas pedagogias e nos eventos extraclasses retroalimentam a ideia hegemônica de que os homens e as mulheres devem desempenhar papéis diferentes, os quais os homens têm a função de comandar e ordenar, e em contrapartida as mulheres assumem o lugar de servir e prestar dedicação exclusiva aos caprichos e comandos dos cavalheiros.

É possível destacar que, em certa medida, encontramos diversos outros símbolos patriarcais que harmonizam com as normatizações estruturais estabelecidas pelos ideais machistas, coloniais e patriarcais que permeiam as danças e diversos outros ambientes que tenham suas bases nos cânones do masculino colonizador. É necessário reconhecer que estes instrumentos além de propagar o mal da masculinidade nociva sobre as mulheres, eles reverberam de várias formas em espaços considerados públicos ou privados, nos quais existam interações entre homens e mulheres como principal meio de comunicação.

Dentre os vários ícones do patriarcado ecoados nos espaços das danças a dois, a binaridade de gênero (BENTO, 2015) teve e tem um papel relevante no que diz respeito à divisão de gênero nas interações das danças de salão. As separações de papéis entre damas e cavalheiros consolidou a hegemonia de que, nas danças em questão, a figura feminina não deveria jamais fazer ou ocupar lugares que apenas a figura masculina tem a capacidade e o direito de apoderar-se.

A binaridade de gênero é uma padronização que é ensinada às crianças desde muito cedo. Propagou-se de tal forma, que é praticamente impossível não relacionar a dança de salão à figura do casal heteronormativo dançando. Este conceito e reflexão é trazido pela professora e pesquisadora Berenice Bento (2015), que dedica especial atenção à essa simbologia patriarcal. Segundo a autora, essa normatização foi construída por meio da imposição do patriarcado, que ergue um

conjunto de normas acerca da relação do homem e da mulher em mundos diferentes.

A partir disto, se reflete que as ações e condutas nas danças de salão são pautadas mediante passos, movimentos e comportamentos femininos que apenas as damas podem executar. Nesse prisma, os cavalheiros também seguem fazendo apenas células corporais que sejam exclusivas do gênero masculino. Tanto a mulher quanto o homem quando iniciam nas danças de salão, a primeira informação transmitida pelo professor para eles é que nessa dança a primeira etiqueta nunca deve ser quebrada pois, se torna inadmissível a situação de dois homens ou duas mulheres dançarem formando um par. As normas que constam nas cartilhas de etiquetas das danças em estudo, só permitem que um casal formado por um homem e uma mulher possam desfrutar das interações em sala de aula, eventos e competições desenvolvidas pelas escolas especializadas nas danças de salão. O pensamento hegemônico do casal hetero dançando nos salões durante os bailes, apenas alimenta a ideia cristalizada que essa dança deve ser binária e heteronormativa.

Analisar as ações dos mecanismos do patriarcado nas ações e condutas dos homens nos espaços das danças de salão, nos levou a perceber quão estes estão imersos nas configurações do mundo sombrio e cruel da masculinidade tóxica (AMBRA, 2019), cristalizada no pensamento de vários cavalheiros que frequentam os ambientes das danças a dois. Masculinidade tóxica, segundo o entendimento de Ambra (2019), são ações masculinas que não toleram se verem pelo espelho e se enxergarem fora dos padrões estabelecidos pelos cânones patriarcais dos vários tipos de masculinidades imersas nas danças em questão e dentro das conjunturas da sociedade. Marcada historicamente por atitudes e comportamentos que esteja baseado na violência, força, virilidade e condutas autodestrutiva, a masculinidade tóxica nas danças de salão é constituída por padrões não alcançados pelos cavalheiros.

O modelo hegemônico de masculinidade é, sobretudo, branco, heterossexual, classe média, adulto e europeu, se consideramos uma perspectiva internacional. Kaufman (1995, p. 4) afirma que para a maioria dos homens é impossível cumprir os requisitos das "ideias" hegemônicas de masculinidade. É importante respeitar os códigos ou ritos. Para serem considerados homens é necessário combater aspectos internos que os remeteriam às mulheres nas sociedades patriarcais, além da produção de heteronormatividade e homofobia. (FONSECA, 2015, p. 356)

Desse modo, as interações que acontecem entre as pessoas durante as aulas, bailes e eventos de competições se entrelaçam nas perspectivas da brutalidade. Assim, a atitude corporificada do homem imerso ao machismo violento reverbera assédios, abuso e muitas vezes chegando ao extremo da misoginia contras as mulheres que praticam as danças as dois.

A seguir descrevo cenas patriarcais que são estruturadas em cartilhas de etiquetas das danças de salão com o intuito de evidenciar o machismo, a violência, a condição de submissão, o desrespeito. Essas cenas são recortes que trago da minha pesquisa de mestrado que traça uma análise crítica e analítica das ações do patriarcado nas danças de salão.

Cena 1

Eu, enquanto aluna de aulas coletivas de dança de salão, já experienciei situações no mínimo constrangedoras. Uma dessas situações era que certo aluno se prevalecia da sua força muscular, além da desculpa de que tinha que conduzir a dama com vigor, e aproveitava para apertar o corpo da dama junto ao seu corpo de forma excessiva e abusiva, deixando a dama sem espaço para executar seus movimentos. Tal situação tornava o momento da dança desprazeroso, visto que a todo momento tinha que dançar exercendo uma força extra contrária ao dito cavalheiro, para afastá-lo e fazê-lo perceber sua atitude abusiva e invasiva. Era nítida sua intenção machista de se aproveitar das damas que frequentavam as mesmas aulas.

Cena 2

Também já me deparei com situações machistas em que os cavalheiros não dançavam muito bem, como também não sabiam conduzir as damas, mas que se diziam exímios dançarinos de dança de salão, exclusivamente por serem os 'cavalheiros' que comandam e as damas devem obedecer e executar os movimentos que os mesmos querem que elas façam.

Nas cenas 1 e 2, cavalheiros fundamentados nas normas da etiqueta desse contexto tentam agir de forma aparentemente correta para usufruir da sua postura machista contra a dama com quem eles estão dançando. Esses corpos trazem com eles uma carga de masculinidade ontológica e machezas cristalizadas em decorrência da cultura do machismo. E vale alertar que uma das primeiras referências de machismo e poder sobre a dama que o cavalheiro aprende na primeira aula é que a dama deve obedecer a todos seus comandos no momento da

dança, respaldados nas metáforas de poder entre o corpo condutor e o corpo conduzido.

A utilização de relações e hierarquias de gênero é uma realidade que está sendo combatida por profissionais que não compactuam com concepções patriarcais que são mediadas nesse universo, o qual apenas o corpo masculino sente fazer parte. Nesse viés fica muito nítida a inquietação do corpo feminino ao dançar e principalmente se posicionar como emancipada.

Cena 3

Um certo dia a aluna que pagou por uma aula particular chegou no horário combinado com o seu professor. Bem antes de iniciar a aula, ele chega no seu pescoço e dá um beijo e fala: esse seu perfume você colocou para me deixar excitado? Se sim, fique à vontade para cair de boca no meu pau, pois estamos a sós na academia. Tá, gostosa?

Cena 4

Na posição de professora, passei a sentir o pensamento e atitudes machistas. É comum na dança de salão haver 'rodízio' das damas, ou seja, o cavalheiro permanece em seu lugar e as mulheres vão passando por todos eles, o que já caracteriza uma atitude machista. Em minhas passagens, percebi um aluno que estava com uma certa dificuldade em executar o passo de samba passado. Já na terceira passagem, eu tentei, falei da postura, que se ele mudasse iria deixar o movimento mais fluido, falei do abraço que, para aquele momento, estava prendendo muito a dama e ele poderia deixar ela mais livre, tentei ajustar o olhar dele, que naquele momento estava voltado para o chão, o que poderia dificultar a execução do passo e por fim o fiz ver que ele estava tentando executar o passo mais rápido do que o proposto e que talvez por conta disso ele estivesse perdendo a conexão com a dama. E a resposta dele foi: 'eu sei, sou o homem, quem conduz...' E sorriu, em um tom de brincadeira, mas foi o suficiente para eu ver a resistência dele em aceitar 'correções' de uma mulher. A resistência em aceitar que eu também era parte importante daquele momento de comunicação dançada e que eu estava ali para tentar deixar a dança mais leve, a resistência em ver que o conhecimento não está só no homem, o entendimento e habilidade não são características apenas masculinas..., mas a figura de uma mulher como professora o incomodou o bastante para, mesmo em tom de brincadeira, deixar claro seu pensamento machista, heteronormativo e patriarcal.

A construção de uma didática machista pode ser percebida na cena 4 durante o processo de rodízio das mulheres, no momento de dançar com outros homens em sala de aula. Observável na resistência do aluno do gênero masculino da negação gestual e verbal de ser corrigido por uma professora mulher.

A segregação de lugares, saberes, classe social e gênero sempre esteve presente nesses espaços. Desta forma, quando os cavalheiros encontram a figura feminina à frente de aulas, fica muito evidente o incômodo por parte deles. Isso é herança de dispositivos normalizadores construídos para anular, punir e dominar as mulheres dentro dos espaços das danças em investigação.

Cena 5

Meu nome é Maria e tenho 25 anos. Comecei a fazer aulas de danças de salão aos 16 anos. Desde então, passei por várias situações machistas. Porém, vou relatar uma como quem pratica e frequenta espaços de dança e outra como professora.

Eu e uma amiga fomos para um forró que acontece dentro do campus da universidade. Nós duas dançávamos como condutoras ou conduzidas e fomos dançar juntas. Não se passou nem um minuto até que dois rapazes se aproximassem da gente e dissessem: 'Desculpa, mas não podemos deixar duas moças tão bonitas dançarem assim'. A nossa dança pareceu um problema para eles. Nos sentimos desconfortáveis em recusar o convite e nos separamos para dançar com eles. O mais triste foi que o rapaz que se tornou minha dupla não sabia dançar e passou a música toda dando em cima de mim e até tentou me beijar.

Como professora a situação foi um pouco diferente. Eu dividia a turma com meu amigo e parceiro. Cada um de nós conduzia uma atividade enquanto o outro auxiliava os alunos individualmente, se necessário. Havia um aluno que frequentava nossas aulas há aproximadamente um mês. Ele tinha um pouco de dificuldade, até por ter começado depois da turma ter início. Meu parceiro estava conduzindo um aquecimento e eu vi que este aluno não estava acompanhando. Me aproximei e fui dando as indicações necessárias. Percebi que ele não se movia e só me encarava. Ao perguntar o que estava acontecendo, ouvi que ele não conseguia se concentrar em nada além dos meus olhos. Já me senti muito incomodada com a resposta, mas segui ensinando a ele o movimento. Nada mudou. Ele só me olhava e me dizia o quanto eu era linda, ignorando completamente o que eu estava dizendo. A atitude dele se repetiu em mais uma aula e eu fui direta ao dizer que não gostava

dessa atitude, que estava ali como professora e gostaria de ser respeitada. Na aula seguinte, ele seguiu me incomodando e eu pedi para que o meu parceiro o auxiliasse quando necessário, pois eu não me aproximaria mais. O aluno questionou o professor sobre o porquê de eu não o ensinar individualmente e foi repreendido por sua atitude. Depois de ouvir de outro homem que a atitude dele era desrespeitosa, parou de fazer os comentários para mim, mas só durante a aula.

Precisamos continuar com estudos e práticas antimachistas e antipatriarcais para combater esses tipos de cenas descritas durante a pesquisa. Sobretudo, tencionar esse lugar de poder masculino que se reverbera nessas conjunturas como machismo estrutural, tomado muitas vezes como uma ação normal do cotidiano para várias damas.

É por meio dessas questões mencionadas durante a escrita que destacamos o machismo estrutural (LEIDA, 2020), outro ícone do patriarcado o qual, rodeia os contextos femininos de forma sigilosa e perversa. Esse signo patriarcal prioriza não apenas as damas das danças de salão, mas as mulheres que frequentam ambientes dentro da sociedade necessários para suas atividades pessoais, profissionais e familiares.

Nessa conjuntura, Leida (2020) completa:

As vítimas do machismo são cada uma das mulheres do mundo, apenas nós somos em menor ou maior grau. Outra desculpa muito útil para os machirulados tirarem ferro da questão quando o feminismo afirma que todos somos vítimas do patriarcado é o bem conhecido “Muito oprimido, mas você não se queixa de não pagar nas discotecas”. Alguém pode realmente acreditar que boates (ou qualquer tipo de empresa) vão parar de lucrar com o setor de clientes apenas por causa de seu sexo? Qual é o ponto, do ponto de vista comercial em um mundo capitalista? Nenhuma. Os motivos do empresário para permitir que mulheres entrem em suas covas de graças não são senão usá-las como uma reivindicação, como mercadoria e gratuitamente, sem nenhum custo para elas. Prestamos o serviço ao empresário, enchemos suas instalações e recebemos muitos homens lotados na bilheteria para pagar a entrada, como em uma atração de circo: venha e veja. E incomodar e babassem, nós adicionaríamos aqui. (LEIDA, 2020, p. 25)

Encontramos eventos em que professores escolhem suas monitoras mais jovens e consideradas bonitas, sensuais e sexies para colocá-las como um tipo de “dance pague” em alguns bailes de danças de salão. Nesses eventos, comum acontecer, o aluno do gênero masculino, hetero, considerado idoso, escolher a monitora do seu gosto e pagar o preço estabelecido nela. Vale ressaltar que, dependendo do nível de beleza dela, o aluno paga mais caro ou mais barato pela

“sua dama” naquele baile. Em um amplo segmento da sociedade, essa ação não é considerada machista e ofensiva à figura da mulher. Lamentavelmente, são consideradas normais e levadas muitas vezes para o lado de um tipo de humor tóxico.

A partir de tais apontamentos entendemos que o machismo estrutural acontece através de comportamentos masculinos que são fundamentados nas concepções machistas que as damas das danças em estudo sofrem. Uma das principais intenções dessa tecnologia masculina é perpetuar o poder hegemônico dos homens sobre as mulheres, como a manutenção do lugar do gênero masculino em cargos de liderança sejam no âmbito público, privado ou familiar.

Nesse sentido, nas mediações ocorridas nas danças a dois presenciamos diversas posturas e ações do machismo estrutural que muitas mulheres não conseguem perceber o quão são vítimas desses dispositivos. Desse modo, por estarem imensas a uma cultura colonial e patriarcal, desde criança acreditam fielmente não estarem em lugar de vítimas dos cavalheiros das danças de salão.

Ao destacar as condições das damas nesses processos de mediações que articulam o machismo estrutural como um modo sigiloso e invisível de experienciar a cultura masculina, encontraremos formas de criar rachaduras nessas concepções machistas e hegemônicas reverberadas nos ambientes onde acontecem as práticas das danças de salão.

As sociabilidades encontradas nos espaços das aulas e bailes das danças a dois trazem ainda uma ideia cristalizada que as damas (mulheres) devem cumprir os processos de comunicações com “seus” cavalheiros, seguindo à risca os artigos explicitados nas cartilhas de etiquetas das danças em pesquisa.

Essas imposições, em formato de artigos, deixam nítido que uma *excelente* dama necessita oferecer sua fidelidade, vontades e desejos sempre priorizando as ordens e caprichos do cavalheiro com quem ela esteja dançando ou interagindo nesses espaços.

Tal processualidade conduz a dama para construção de um perfil o qual, qualquer mulher nessas diretrizes é forçada a aceitar e não recusar as imposições colocadas pelos comportamentos machistas e patriarcais utilizados pelos homens que frequentam esses recintos considerados socialmente masculinos, das danças em estudo.

Ao elencarmos alguns dispositivos específicos do machismo estrutural nesta pesquisa, destacamos que esse se edifica não apenas nas danças de salão mas nos diversos contextos sociais que são experienciados pela figura feminina em várias esferas da sociedade sejam elas familiar, pública ou privada.

Ressaltamos que não se trata de adaptar-se, já que esse símbolo do patriarcado se relaciona por um sistema de imposição masculina sobre mulheres que concordam ou não com esse mecanismo colonial e hierárquico. A presente proposição se baseia, sobretudo, no homem, hétero, branco e de classe média/alta como o real responsável pelos posicionamentos dentro de uma sociedade machista e patriarcal.

Precisamos repensar como mudar o pensamento hegemônico dos homens quando se trata da figura feminina dentro dos espaços das danças a dois, e principalmente, rever esse modelo vigente do gênero masculino superior ao feminino disseminado em vários contextos sociais. Pontuamos que, as estruturas machistas e patriarcais retroalimentam a manutenção do machismo fazendo esse acontecer de forma natural dentro e fora dos espaços das danças de salão.

Concluimos então, assegurando o quão é necessário continuar a tecer pesquisas que abordem discursos que não fortaleçam os símbolos do patriarcado mencionados nesta pesquisa. Desse modo, intentamos desenvolver novas possibilidades sobre como os homens (cavalheiros) podem repensar suas ações e comportamentos direcionados às mulheres (damas) nos ambientes das danças a dois e nas diversas esferas que constituem nossa sociedade.

Marlyson de Figueredo Barbosa
(UFBA)

lysonbarbosa@yahoo.com.br

Prof. Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Especialista em Docência no Ensino das Artes. Instituto Brasileiro de Formação/IFB. Graduado em Dança pela UFPB. Pesquisador em Dança, corpo e cognição. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Interseções e do Grupo X de Improvisação em Dança.

Profa. Dra. Lenira Peral Rengel – Orientadora
(UFBA)

lenira@rengel.pro.br

Doutora em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Referências

- AMBRA, P. Cartografia da masculinidade: do mito aos horizontes de desconstrução. In: **CULT** - Revista Brasileira De Cultura. São Paulo: Bregantini, 2019.
- BENTO, B. **Desfazendo gênero**: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura. Natal: EDUFRN, 2015.
- FONSECA, V. do N. Masculinidades alternativas: desconstrução de gênero? In: BENTO, B.; FELIX-SILVA, A. V. **Desfazendo gênero**: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura. Natal: EDUFRN, 2015.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC, 2002.
- LERNER, G. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.
- LEIDA, J. C. **Machismo estrutural**: passos para tirá-lo de você. *E-book*. Versão 1.0. 2020.
- MISKOLCI, R. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. **Série Cadernos da Diversidade**, 6. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.
- RENGEL, L. P; FEITOZA, J. Cocondução por procedimento metafórico do corpo: proposições para o processo educacional das danças a dois. In: **Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Comitê Dança em Mediações Educacionais, 2014.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Portugal: Almedina, 2018.

Ludicidade no processo de aprender dança

Mayanna Costa Martins (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Este trabalho é fruto de minha atuação como professora de Dança para crianças do ensino fundamental I, da educação básica. Enfoca um recorte da minha pesquisa como mestranda no PRODAN - Mestrado Profissional em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Busco trazer contribuições, com ações de danças, para o processo de alfabetização e letramento (SOARES, 2004) como passo para a transformação da aprendizagem de forma lúdica e colaborativa. Por meio da ludicidade (LUCKESI, 2005), busco inserir jogos correlacionados com a Dança que promovam a aprendizagem. Considero relevante que as crianças possam sentir-se integradas a este fazer desde a elaboração dos jogos, até o momento de, efetivamente, jogá-los e/ou dança-los. Por meio do desenvolvimento cognitivo, em seus aspectos motores, emocionais (RENGEL, 2015), busco alcançar a alfabetização e o letramento com o corpo em movimento de dança. Alfabetizar e letrar começa com a leitura do mundo e confiança no próprio contexto social (FREIRE, 2011). Esta pesquisa também aborda a situação do sistema educacional atual. É importante ressaltar a necessidade de uma mudança significativa e envolvimento tanto por parte dos professores, sociedade e principalmente dos órgãos competentes na criação de novas políticas públicas educacionais e artísticas.

Palavras-chave: JOGOS DE DANÇA. LUDICIDADE. APRENDIZAGEM. ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO.

Abstract: This work is the result of my practice as a dance teacher of lower school children. It focuses on an excerpt of my research as a master's student at PRODAN – Professional Master's Degree in Dance at the Federal University of Bahia. I seek to bring contributions, with dance actions, to the literacy and its process (SOARES, 2004) as a step towards transforming learning in a playful and collaborative way. Through playfulness (LUCKESI, 2005), I intend to insert games correlated with dance that promote learning. I consider it relevant that children can feel integrated into these actions, from the development of the games until the moment of actually playing and/or dancing. Through cognitive development, in its motor and emotional aspects (RENGEL, 2015), I aim to achieve literacy with body dance movement. Literacy begins with world reading and the trust in the social context itself (FREIRE, 2011). This research also approaches the situation on the current educational system. It is important to emphasize the necessity for a meaningful change and commitment on the part of the teachers, society and specially the competent agencies in the creation of a new educational and artistic public policy.

Keywords: DANCING GAMES, PLAYFULNESS, LEARNING, LITERACY.

1. Uma aprendizagem lúdica na educação básica

Poesia, palavras que dançam em rimas. Encontrei na poesia a possibilidade de externalizar o que meu corpo não dança. “Chão da Escola” é o título desses textos poéticos que trazem algumas das realidades da escola pública e que tem o intuito de alcançar a transformação desse lugar. Aqui, trago a resposta para uma poesia escrita em 2017 e contextualizada para 2021.

O gás chegou! Já temos como cozinhar
Os cinco biscoitos que eram de salgados agora são doces
Ainda não dá para alimentar
A laranja, depois do Tribunal de Contas passou a ser oferecida descascada
Há algum tempo chegou na escola uma empresa de nutrição
As crianças passaram a se alimentar melhor
Porém as merendeiras recebem por produção
Se não tem alunos, não se produz e não se recebe
Os ventiladores, quanta luta para receber novos
Os velhos até pouco tempo ainda estavam na parede
Por tanta poeira o motor parou de funcionar
É porque o telhado não é forrado e quando chove faz pingueira, cai poeira, as vezes até entra feixes
de raios de sol
Meus alunos receberam farda, kit escolar,
Época eleitoral, contas a vencer e o tribunal irá cobrar
Eu continuo sem sala
E sigo me deslocando para lá e para cá
O bebedouro que parecia uma nascente,
Onde a água “brotava” da torneira que os alunos encostavam os lábios
para a sede saciar, foi substituído
Foi substituído por um mais moderno,
difícilmente possibilitará o distanciamento social
Estamos vivendo um período que não é permitido aglomerar
Água, já dei da minha pois quero vê-los dançar
Ônibus para a aula de campo não temos mais
O último, quando chegou, levou apenas uma turma para assistir
à peça de teatro.
Continuamos com duas ADIs e temos trinta crianças especiais
O futuro, como será?
Hora da chamada
Carro pipa? Sempre presente

Melhorias ocorrendo... Paulatinamente.

O desejo de ensinar?

Continua presente

Porque nossa história é dança
e alfabetizar.

(MARTINS, Mayanna. 2021)

Fazer dança na escola pública é um desafio vivenciado por professores, que para desenvolver suas aulas desdobram-se buscando ações que venham proporcionar aos educandos, conhecimento, experiências e aprendizagens. Ações essas que partem da produção de material específico para as atividades, a limpeza do espaço onde acontecem a aula ou até a aquisição, com recursos próprios, de equipamentos eletrônicos. Ensinar/aprender implica um processo cognitivo comprometido e o comprometimento do educar com a Arte parte de considerar os múltiplos olhares das pessoas educandas.

Quando comecei a dar aula de dança na Rede Municipal de Educação de Salvador pude perceber que muitos dos estudantes estavam aproveitando o momento da dança para extravasar suas emoções de maneira agressiva, violenta e desrespeitosa, ao mesmo tempo em que outros estudantes participavam das atividades com envolvimento, interesse e motivação. Caminhar pela sala, pisando com os calcanhares ou na meia ponta dos pés, sentir o chão, perceber a temperatura, respirar com mais atenção a esse processo, olhar ao redor, perceber as pessoas que caminham juntos, exercícios comuns feitos em aulas de dança, para muitos estudantes, eram motivos de esbarrões, empurra-empurra, pés colocados na frente para alguém cair.

Passei algum tempo tentando entender o motivo pelo qual existia tanta rejeição ao movimento da dança e notei que os que brigavam ou se colocavam distante das propostas de movimento traziam consigo muita dificuldade para receber orientações e traziam consigo dificuldades com relação a aprendizagem.

A partir daí, busquei conhecer mais profundamente o corpo discente da escola, pude notar que muitos alunos e alunas estavam em distorção idade/série e encontravam-se limitados a escrever seus próprios nomes. Neste quadro de limitação as crianças também apresentavam dificuldade de compreensão para o que estava sendo exposto. Tal sintético, porém cruel e concreto panorama, portanto,

fazia com que se sentissem excluídos do contexto escolar e sem interesse para participar das aulas de dança.

Faço essa relação com o não “querer” dançar porque sempre, ou em algum momento a dança permite a exposição do corpo em movimento e esse é o momento que muitos estudantes, (mais velhos), grandes demais para a turma ou com muitas dificuldades internalizadas, querem evitar. Se brigavam muda-se a atenção, muda o foco, muda o aluno, muda-se a dança ou termina a aula.

Foi movida por esse incômodo e angústia, e pelo desejo em fazê-los participar das aulas de dança, que busquei estratégias e ações de contribuição para com os processos de alfabetização e letramento por meio da dança.

Do ponto de vista de Rengel e Mommensohn (1992, p. 102) “O caráter lúdico da dança recupera o prazer da própria energia física na ação, além de ampliar as possibilidades de relação do grupo, o que contribui para a melhoria da qualidade de vida em geral.”

Essa então vem a ser a questão central da minha pesquisa que está implicada justamente nas contribuições que a dança junto com a ludicidade pode trazer para a alfabetização e letramento de estudantes no fundamental I e como isso pode colaborar com a aprendizagem, a elevação da autoestima, a autoaceitação e a aceitação do outro.

Ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “*ludus*”, que significa jogo ou brincar. Na educação, usamos o conceito do lúdico para nos referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia. A ludicidade é um instrumento potente para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação. (OPET, s.a)

Referenciada nessa compreensão de ludicidade, mas também ampliando-a para o seu contexto social, reafirmo a combinação entre Dança e Ludicidade caminhando lado a lado em parceria com a aprendizagem de crianças. Vivenciando a rotina da educação básica, observo que o fazer pedagógico precisa ultrapassar o que está posto no currículo da rede, se faz necessário expandir o espaço de atuação, ampliar e diversificar as formas de ensinar.

Em uma ação empática procuro trazer elementos da dança relacionados ao: reconhecimento do corpo, contribuindo com a melhoria da autoestima, à partir das potencialidades das pessoas educandas, conhecendo seus sonhos e desejos; à pluralidade cultural, proporcionando ações de arte que possibilitem aos estudantes

expressar o conhecimento adquiridos em seu núcleo familiar e social, valorizando seus saberes mas também apresentando novos saberes que dialoguem, podendo assim fazê-los sentir-se motivados, valorizados e envolvidos; o processo criativo, criando jogos adaptados aos conteúdos da dança, que são utilizados como estímulo para a contribuição da aprendizagem em dança bem como dos conteúdos relacionados às disciplinas básicas por meio da interdisciplinaridade, estando esses jogos próximos a realidade do seu brincar; a tecnologia no desenvolvimento desses jogos, tendo o intuito de buscar mecanismos que tornem interessantes para os envolvidos e a pesquisa desenvolvendo estratégias que despertem o interesse de cada um, a partir do diálogo para com eles. Dessa forma encontraremos nos conteúdos programados quanto nos conteúdos desejados, motivo para pesquisar aprender e transformar ideias e conhecimento.

Como educadora observo que a relação da dança com os jogos favorece a integração da pessoa educanda com o meio, com o outro e com ele próprio. Destarte, buscamos promover práticas colaborativas, com as quais construímos juntos o que será socializado para o grupo e que dessa forma possamos no sentir pertencentes ao contexto no qual estamos inseridos. Em momentos que se assemelham a serem despretensiosos, as crianças desenham, criam brinquedos adaptando objetos, trocam muitas cartas de figurinhas, fazem do tempo do lanche o momento de brincar - ações que reforçam que a criança gosta e precisa de brincar com seus pares. Como diz Milton Nascimento no trecho da música que repete o próprio nome da canção, *“Bola de meia - Bola de gude - Um solidário não quer solidão”*. Pude perceber que a Dança pode chegar por outros caminhos, podendo agregar novos valores, perspectivas a cada indivíduo.

Nesse desejo de incluir e com o intuito de fazer perceber que podemos aprender brincando, é que a dança em seu fazer de movimento, pode possibilitar aos educandos entender muitos conteúdos propostos pela escola. Por meio do diálogo entre as disciplinas, passei a introduzir jogos as aulas sempre contextualizados para os elementos da dança. Na proposta de potencializar o desenvolvimento de estudantes, com atenção de abarcar o campo cognitivo, o fazer lúdico em dança busca desenvolver atividades que despertem a consciência corporal quando são estimulados a olhar para si mesmos com o apoio do espelho ou por meio das suas memórias. Ter domínio e conhecimento sobre o próprio corpo, possibilita que os estudantes possam adquirir novos conhecimentos,

desenvolvendo/estimulando o campo cognitivo, onde acontecem as diferentes possibilidades de aprender e que diretamente se relacionam com o campo psíquico estando este ligados a emoção.

Durante as aulas sugiro que as crianças voltem o olhar com atenção ao que está sendo proposto: experimentar, apreciar, aplaudir para aprender. Intento ensinar aos educandos a deslocarem-se da crítica destrutiva ou da comparação que, frequentemente, oprime, inferioriza. Apreciando ele pode sentir-se estimulado a experimentar, aplaudido e aplaudindo confirma a sua capacidade de realização. No espaço onde não se tem lugar para negar o outro e a si próprio, ganhamos lugar para a autoaceitação, estando aberto às suas infinitas possibilidades do ser e do fazer.

A dimensão interior individual é aquela onde o ser humano vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, na dimensão do Eu, ou seja, a dimensão espiritual, estética; dimensão que garante o crescimento individual interno, através das múltiplas fases de desenvolvimento, que vão do pré-pessoal, pelo pessoal para o transpessoal. Esse é o campo do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica, da criação artística, da percepção estética... A dimensão interior coletiva é aquela onde o ser humano vivencia sua experiência de comunidade, dos valores e sentimentos de viver e conviver com o outro e com os outros, vivência da cultura e dos valores comuns, que dirigem a vida. É a dimensão do Nós de nossa experiência, onde se faz presente a formação e a vivência da ética e da moral. (LUCKESI, 2005)

Trago como recorte um jogo de perguntas e respostas com alfabeto móvel, criado a partir do uso do recurso pedagógico para aprendizagem da escrita. Para esse jogo é escolhido um tema que esteja relacionado ao Referenciais de Artes, material norteador para o ensino da Arte na Rede Municipal. Os estudantes após a orientação se unem em grupos de quantidades iguais e a partir daí o jogo é iniciado. Primeiro são feitas perguntas que devem ser respondidas no próprio grupo. No processo do jogo, existe uma troca de conhecimento relacionado ao conteúdo abordado, geralmente feita ao final da primeira etapa. Muitos dos nossos estudantes trazem consigo o conhecimento adquiridos por meio de experiências culturais obtidas em seus núcleos familiares ou com a dança vivenciada em projetos sociais no bairro onde moram.

Para a escrita das respostas há uma etapa lúdica, com as seguintes fases: contagem do tempo utilizando um cronômetro; aprimoramento da escuta para ouvir as dicas que são ditas por mim ou pelos colegas do mesmo grupo e do outro grupo, (que falam ao mesmo tempo na tentativa de ajudar) e o deslocamento de um

ponto a outro da sala onde está situada uma caixa com as letras do alfabeto móvel, nesse momento as crianças saem correndo, porque criança corre. Ao final dessa etapa as crianças sugerem uma música que faça relação com a temática e inicia-se, assim, a segunda etapa do jogo. Ao experimentarem, improvisando movimentos que sejam correspondentes a resposta encontrada, dançam, imitam, criam seus próprios movimentos, se desinibem, sorriem, cantam, transpiram e alegram-se.

Essa e outras ação, possibilitam à pessoa educanda desenvolver capacidades de compreensão com o estudo proposto, a relação consigo próprio, com os demais e com todo o ambiente que lhe cerca. Na troca entre pensar e agir, sentir e expressar, conhecer e apresentar, apreender e refletir as sinapses são feitas e as relações se estreitam. Luckesi (2005) afirma que “o sistema nervoso central e todo o sistema de comunicação do ser humano com o mundo exterior” [...], [...] “se estendem para todas as partes do corpo” [...] acontecendo assim o letramento e todo o processo cognitivo.

Na euforia do jogo, na emoção da dança, rimos e aprendemos, “A prática mesma de ensinar implica aprendizagem por parte daqueles a quem se ensina, bem como aprendizagem, ou reaprendizagem, por parte dos que ensinam” (FREIRE, 2011, p.144). Criamos um elo de afeto e cumplicidade independentemente da idade, do nível em que estudantes estejam, independente do grau de dificuldade, o fazer lúdico está implicado na ação da dança e do jogo. Nessa vivência, carregada de emoções, contagia também aqueles que chegam cabisbaixo, trazendo consigo suas questões pessoais, como também contagia colegas de outras turmas e docentes que passam por fora da sala e param na janela para olhar o que está acontecendo na aula de dança.

À importância do fazer lúdico para a aprendizagem, no espaço da escola, principalmente relacionadas às aulas de dança devido às experiências e sensações provocadas e adquiridas com o corpo em movimento podem marcar muitas vezes de forma positiva na vida de estudantes. Estas ações possibilitam desenvolver estímulos que se transformarão em memórias e assim as pessoas educandas podem se beneficiar na aprendizagem a partir dessas lembranças e vivências.

Nesse fazer coletivo, da dança e do jogo, no espaço da escola pública, vamos ultrapassando as limitações da falta de qualidade na estrutura física e as dificuldades impostas pelo sistema. Em uma troca saudável, no sentido de agregar valores de empatia, buscando gerar uma aprendizagem transformadora e

emancipatória, alcançamos também a comunidade escolar envolvida com os estudantes, na escola ou com eles em suas casas, onde percebem uma mudança sutil nas suas atitudes e comportamento.

2. Dançaletrar, uma possibilidade para a dança fazer a diferença

A professora de dança entra na sala de aula, cheia e surpreendentemente silenciosa. Parece que as crianças entram em sintonia instantânea com a felicidade e gritos altíssimos nos pegam de surpresa. Essa felicidade perdura para os próximos encontros que são aguardados com ansiedade. “Ficamos felizes quando usamos nossos talentos e habilidades para realizar coisas que somos bons que gostamos de fazer”. (PEREIRA e VALCÁRCEL, 2018 p. 24). Trago o significado de felicidade a partir do Emocionário, dicionário de emoções, para contextualizar uma das inúmeras emoções vivenciadas em sala de aula, que se inicia no primeiro olhar trocado quando chego na sala ou antes da música tocar ou antes das mesas e cadeiras serem deslocadas para o canto abrindo assim espaço para a dança acontecer.

Para envolvê-los ainda mais introduzi nas aulas o que chamo de docinhos da dança ou o que vem a ser o acolhimento para o início da aula em cada turma. São mensagens, pensamentos, frases ou reflexões feitas por artistas e personalidades que em algum momento falou sobre a dança, viveu ou apreciou alguém dançar. Esses “docinhos” são sorteados diariamente entre os estudantes para serem lidos por eles ou por mim. Refletimos e dialogamos a cada pequeno texto lido. Já nesse momento do início da aula, começa a sintonia entre o pensar e o aprender com a dança.

Todo esse mecanismo lúdico, afetivo envolvente se faz necessário para alcançar e estimular a criança (no) a caminhar, a trazer essas discussões a seu cotidiano e realidade, buscando que alcancem o ponto de transformação, entre o que se é o que se pode ser.

Sobre letramento também considero importante fazer alusão à evolução do termo no Brasil, que teve sua primeira aparição na década de 1980 e sempre esteve associado ao termo alfabetização. Seu conceito perpassa por compreender e utilizar os códigos da leitura e escrita a partir do entendimento sobre o que se ler ou escreve.

Referencio-me, principalmente, na educadora Magda Soares (2004, p. 96) “seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”.

Para dar conta em palavras do que venho pesquisando, uso um neologismo que permite a criação de novas palavras e faço a união entre os termos Dança, alfabetização e letramento, surgindo assim o Dançaletrar. Compreendo que cada termo traz suas especificidades, processos, competências, habilidades e que interferem de forma diferente na maneira de ensinar. Trazer o Dançaletrar é a possibilidade de inserir a dança nesse fazer educativo, no qual, junto a aprender a ler/escrever/pensar criticamente por meio das leituras e escritas as crianças estarão também compreendendo esse fazer com o corpo em movimento de dança. Participando desse processo de forma lúdica e sem perder a essência de cada um dos educandos o Dançaletrar agrega valores ao nós, mantendo, educandos e educadores, envolvidos, afetuosos e empáticos.

O reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças. (SOARES, p.16)

Expandimos o espaço limitamos da sala de aula, colocando as mesas e cadeiras que controlam as crianças para os cantos, abrindo um novo espaço onde há liberdade da expressão gestual, oral, escrita possa acontecer. A exploração do movimento e o Dançaletrar permite utilizar esse espaço desde quando iniciamos as reflexões usando o “docinho da dança”, quando são aplicados os jogos como prática lúdica educativa, quando a interdisciplinaridade é feita, ou quando as salas são reorganizadas, produzindo o menor barulho possível colaborando assim com a harmonia do entorno, para que o próximo professor comece a trabalhar. Assim as pessoas educandas despertam para o aprender lúdico, colaborativo e emancipatório.

Para contextualizar a ação da dança no processo do Dançaletrar, trago o fazer lúdico como caminho de prazer para se proporcionar o aprender, como explica o professor Luckesi (2005) “O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos”. Assim, alcanço meus

alunos, a partir da integração dos jogos adaptados, com eles, para a prática do movimento, essa parceria possibilita novas e significativas experiências cognitivas, sendo relevante para nós, professora e estudantes, pois durante todo o percurso estamos envolvidos, cheios de memórias significativas e com o desejo de continuar.

Encontro-me imersa no fazer cotidiano da alfabetização e letramento pelo corpo em movimento, não me coloco com alfabetizadora, o que trago é a possibilidade de contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Aparentemente estando desvinculado do ensinar a ler e escrever, a dança pode trazer uma nova perspectiva no campo educacional. “O novo programa de alfabetização precisa afastar-se das abordagens tradicionais que realçam a aquisição de habilidades mecânicas, enquanto separam a leitura de seus contextos ideológicos e históricos”. (FREIRE e MACEDO, p. 136)

Reparar tantas questões que diretamente afetam principalmente os inseridos na educação básica, um novo olhar para a alfabetização e o letramento e para a educação de um modo geral precisará acontecer, sendo de extrema necessidade e urgência. O envolvimento de tantos profissionais quantos forem necessários e de todos os órgãos públicos a que se destina interceder pela educação, criando uma nova possibilidade do ensinar. A dança por meio de seus docentes pode fazer valer da habilidade de junção de tantos elementos que a compõe para contribuir com o sistema educacional buscando e alcançando resultados qualitativos na aprendizagem e no convívio social dos educandos envolvidos.

Mayanna Costa Martins
UFBA

Pós - Graduação em Arte Educadora e Educação Psicomotora, Licenciada em Dança, Professora, Vice - Diretora e Coordenadora do Conselho Escolar da Escola Municipal Acelino Maximiano da Encarnação
mayannacm@gmail.com

Porf.^a Dra. Lenira Peral Rengel
UFBA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança. Professora dos Cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional em Dança. Líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Tem ações de pesquisa em modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança.
lenira@rengel.pro.br

Referências

- FREIRE, Paulo, e MACEDO, Donald, **ALFABETIZAÇÃO: LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira Editora: PAZ E TERR 2011. Rio de Janeiro.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2005. Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:fkQWoNqZprgJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 26/03/2021
- NASCIMENTO, Milton. BRANT, Fernando. Bola de meia, bola de gude. Álbum: MIltons, Espanha: CSB, 1988. CD
- OPET. Editora. A importância da Ludicidade na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.editoraopet.com.br/blog/a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 09 jun 2021
- PADILHA, Paulo Roberto. **Pensadores na Educação: Paulo Freire e a educação para mudar o mundo** – Instituto Claro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4M69rga5ENo>. Acesso em: 18 jun 2021.
- PEREIRA, Cristina Múñez. VALCARCEL, Rafael R. **Emocionário: Diga o que você sente**. Rio de Janeiro, 2018. Editora Sextante.
- PINTO, Amanda da Silva. **Comunicar, mover e aprender: o movimento como eixo da linguagem e da aprendizagem**. São Paulo, 2019. Corpo e aprendizagem p. 16 - 41. Movimento e educação: estado da arte p. 52 - 66. Dança e Aprendizagem p. 101 - 105.
- RENGEL, Lenira Peral. **Conectividade. Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**, Corponectividade. p 36- 71. São Paulo, 2007. Corponectividade. p 36- 71.
- _____. RENGEL, Lenira Peral MOMMENSOHN, Maria. **O Corpo e o Conhecimento: dança educativa** - http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf, 1992. Acesso em 08 jun 2021.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, v. 29, p. 19-22, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 27 mar 2021.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas* UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2004 – Revista Brasileira de Educação. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf> Disponível em 17 jun 2021, às 00:25

O Coco de Roda no Quilombo do Ipiranga como um processo de ensino-aprendizagem em dança e a prática de preservação cultural e epistemológica da comunidade

Mylla Maggi Vieira da Costa¹ (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Nesta pesquisa pretendo analisar malhas de relações que tecem as aprendizagens na manifestação do Coco de Roda no Quilombo do Ipiranga, com foco na sua expressão em dança e, possível afirmar, que contribuem para a preservação das epistemologias da comunidade. Epistemologias estas que se criam e são compartilhadas na experiência social e acessadas pela memória dos mais velhos, em que a ancestralidade e a história da comunidade se mostram enquanto princípios criadores e preservam uma prática de manutenção de sabedorias.

O Coco de Roda é uma prática histórica nascida da cantiga de trabalho dos negros do Quilombo dos Palmares, do estado de Alagoas segundo Vilela (1980) e passada oralmente como uma tradição. Como uma prática histórica, segundo Mestra Lenita² (*in memoriam*) e Mestra Ana³, o Coco de Roda está presente há 200 anos na comunidade e se mantém enquanto uma tradição cultural remanescente de uma diáspora africana e indígena. O Coco de Roda no Quilombo do Ipiranga cria ambientes de memória em que repertórios corporais (orais, gestuais, habituais) são colocados “na roda”, seja em festa ou não e instruem e convidam a quem conhece e não conhece a história dessa cultura a *segurarem o coco*.

Para adentrarmos ao contexto da pesquisa e da história da manifestação aqui tratada, localizo meu chão de pesquisa ao qual venho pisando descalça, firmando os pés como raízes e crescendo à medida que construo essa narrativa. Aqui, pretende-se explanar o caráter educacional e sensível da prática em dança no contexto da manifestação cultural do Coco de Roda do Quilombo do Ipiranga, que é um quilombo remanescente localizado na Paraíba e situa-se no município do Conde.

¹ Licenciada em Letras pela UFPB e mestranda no PPGDANCA na UFBA (e-mail: myllamaggi@gmail.com), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lurdes Barros da Paixão

² Mestra de Coco de Roda do Quilombo do Ipiranga, referência de liderança política nas lutas quilombolas.

³ Mestra de Coco de Roda do Quilombo do Ipiranga, filha de Mestra Lenita, educadora, artesã e referência de liderança política nas lutas quilombolas.

1. Chão de pesquisa

O Quilombo do Ipiranga caracteriza-se como uma mesorregião da mata paraibana, que compreende o litoral sul da Paraíba e se localiza próximo ao Quilombo Gurugi I e assentamento Gurugi II.⁴ A região inicialmente se fez de ocupação indígena Tabajara, posteriormente expulsos e vítimas de um genocídio dos colonizadores. No início da escravidão no Brasil, a mais importante forma de resistência foi a formação de Quilombos, e, este, corresponde a uma das 37 comunidades autorreconhecidas e certificadas na Paraíba, tendo sua certificação enquanto território quilombola em setembro de 2006.

Esta pesquisa aqui desenvolvida é parte do processo de construção de uma dissertação de mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação na UFBA, em que busco investigar as inferências e relações entre o corpo que dança o Coco de Roda com o trabalho com a terra. Sendo este, o corpo laboroso, o mesmo corpo que canta, dança e batuca, se manifesta, constrói e reconstrói suas narrativas através do Coco de Roda. É pressuposto para esta pesquisa de que as marcas do processo exploratório de uma escravidão e que respinga em resquícios até os dias de hoje estão em marcas corporais e territoriais. Há também o fato de que narrativas desses brincantes do Coco se estruturar estritamente relacionadas às suas histórias de resistência e luta no pelas terras e de seus processos de retomadas.

Ao propor abordar a dança do Coco de Roda do Quilombo do Ipiranga enquanto uma prática de aprendizagem, defendo que o saber popular cultural passado como um legado relaciona-se como uma forma de ensino-aprendizagem não formal e informal na comunidade. Vale ressaltar que esses modos de ensino-aprendizagem são fundamentais na formação da pessoa. Segundo Mestres e Mestra do Quilombo, o Coco funciona como uma aula, uma oficina, em que os saberes dos mais velhos são ensinados aos que se dispuserem a aprender, seja da comunidade ou não.

A manifestação do Coco de Roda pode apresentar-se em diversos formatos e instrumentos, todavia, normalmente, instaura-se a figura de um mestre ou mestra que é quem *tira o coco* e acontece na composição de uma roda que gira no sentido anti-horário. Os participantes desta roda e até os que estão fora, participam

⁴ ALMEIDA, Mayra Porto de. “**A TERRA É A MÃE, É O PAI, É TUDO! TUDO COMEÇA PELA TERRA**”: A TERRITORIALIDADE ÉTNICA DA COMUNIDADE IPIRANGA – PB

da dinâmica cantando a *resposta*, batendo palmas e dançando. Pode-se adentrar na roda uma pessoa para que aconteça o que se chama de “*imbigada*”⁵; que se trata de convocar alguém que compõe a roda para uma “disputa”, para um “jogo”, que cartografa os passos da dança do Coco de Roda, a qual daremos enfoque posteriormente.

Para essa pesquisa referencio-me em passos traçados por Silva (2014), que traz o Coco de Roda numa perspectiva de ensino; no conceito de *corponegociação* desenvolvido por Peticia Moraes (2016) para pensar sobre as relações que vão sendo tecidas durante a festa; Andrade (2012) auxilia pensar a dança indissociada de seu caráter cultural. Leda Maria Martins (2002;2020) embasa a perspectiva de um tempo espiralar que tece e remonta histórias expressões dadas no e pelo corpo. Metodologicamente a pesquisa está nuclearmente estruturada visando uma antropologia comprometida (MARTIN, J.; MADROÑAL, A. 2016) e em uma lente de olhares de uma antropologia da dança de Giselle Guillon (2011).

2. Passos guiados

É preciso saber que quem vive na mata anda olhando para o chão e pisando devagarinho. Há de ter vida embaixo das solas dos pés, há de se ter cuidado. A vida se manifesta e tudo se cria da terra. Pisar devagarinho foi uma das primeiras coisas que aprendi no Quilombo do Ipiranga. A Terra é aquela que tudo dá e de onde tudo nasce. Pisar devagarinho também é sinônimo de pedir licença em meu ato, para aprender a sustentar a pisada e embarcar na pisada forte do Coco. É preciso saber e conhecer suas marcações para que o terreiro seja batido da forma mais eficaz. Falo de passos e pisadas para adentrarmos aos que me embasam nessa pesquisa enquanto trajetórias metodológicas as quais venho traçando.

⁵ Variação do termo “umbigada”.



Figura I: Pisar . Fábio Fernando e eu – Acervo pessoal (Fotografia: Monalisa Fernandes)

A metodologia é tecida à medida que as experiências, relações, trocas e convívio estão acontecendo, pois, habito meu lócus de pesquisa enquanto moradora da comunidade. Coloco-me na posição de comprometimento e sensibilidade com ações participativas, cotidianas ou culturais para com a comunidade, abraçando uma perspectiva de uma antropologia comprometida e, isso sugere, como afirma Nash (2015, p.68 apud. MARTIN, J.; MADROÑAL, ANGELES. 2016, p.5) que “como investigadores comprometidos não só temos que observar e participar num processo contínuo de mudança, mas também contribuir para as condições para a sobrevivência e a criatividade das pessoas que estudamos”.

A cultura do Coco de Roda, assim como qualquer cultura, não constitui algo estático, mas algo que se estrutura cotidianamente e é socialmente construído pelos agentes de um lócus, ou seja, os viventes dessa sociedade. Considerar essa instabilidade da cultura me afasta do pensamento do Coco de Roda enquanto uma dança folclórica – produto de consumo estrangeiro – o que sugere um afastamento do olhar enquanto pesquisadora e reflete uma perspectiva normalmente hegemônica, racista e excludente ao tratar especialmente das manifestações afro e indígenas para criar "conceitos" ou padronizações.

A cultura é vária e cheia de particularidades e somos condicionados "a tornarmos-nos humanos de acordo com a ação específica das nossas próprias culturas e não em termos abstratos"⁶. Assumo então, como pesquisadora, uma responsabilidade política para com a comunidade e distancio-me da antropologia que sugere apenas uma produção teórica e etnográfica (de acervo); busco trazer edificações de forma prática para com a comunidade no que for de contribuição e permanência de sua cultura, vária e singular.

Uma pesquisa comprometida visa manter condições que protegem a capacidade de produção e transformação dos sujeitos envolvidos, inclusive a pesquisadora, principalmente se formos tratar de povos cujos direitos estão ameaçados ou sujeitos a um epistemicídio⁷. Esta perspectiva visa também descentralizar a hegemonia de produção de conhecimento da academia sobre si mesmos e sobre o mundo. Proponho e desejo que essa pesquisa seja um caminho de emancipação, disseminação e fortalecimento e, com isso, busco assumir aqui uma luta epistêmica da comunidade.

3. Integrando os conceitos, dando ritmo

Compreender a dança em sua dimensão ampla, considerando seus aspectos físicos, culturais, sociais, psicológicos, econômicos, político e comunicacional possibilita melhores lentes para uma pesquisa antropológica, assim como seu inverso; visto que a dança se manifesta enquanto uma linguagem própria, em corponegociações⁸ que atrelam todas estas dimensões do ser humano.

É nosso papel de pesquisadorxs da dança amalgamar, ajuntar a dança com os aspectos de uma cultura, porque, além de tudo, não existiria dança desvinculada de uma ética cultural. Essa separação, segundo Andrade (2012), é fruto de um pensamento estético moderno.

A estética moderna reiterou e reforçou dicotomias, distanciando-se do "commum" criou-se barreiras, principalmente entre leigos e especialistas (dança pela dança, arte pela arte, cultura pela cultura) e estabelece-se uma zona fronteira entre

⁶ MARTÍN, MADROÑAL, ANGELES, **Antropologia comprometida, antropologias de Orientação Pública e descolonialidade. Desafios etnográficos e descolonização das metodologias**, 2016, p. 4

⁷ Epistemicídio se configura enquanto uma "supressão dos conhecimentos locais perpetradas por um conhecimento alienígena." (SANTOS, 2010, p.2)

⁸ MORAES, Peticia. **A Festa do Coco das comunidades quilombolas paraibanas Ipiranga e Gurugi: acontecimentos e corponegociações**, 2016.

uma coisa e outra. Essa zona fronteira se apresenta de outra forma na sofia africana; sofia que embasa a forma que a comunidade do Quilombo do Ipiranga se apresenta.

A filosofia africana está baseada no princípio da ancestralidade (tradição), da diversidade e da integração. A ancestralidade responde pela forma que aloja o conjunto de categorias e conceitos que revelam a ética imanente aos africanos. A diversidade, enquanto princípio, respeita a diversidade étnica-cultural e política dessas comunidades, valorizando as singularidades que emergem de cada território africano. A integração permite que a diversidade não se torne um cordão de isolamento, um motivo para o niilismo, mas submete as singularidades territorializadas a um critério ético maior: o do bem-estar das comunidades e realização de seus destinos. Não existe bem estar sem integração. A tradição, por sua vez, é a malha que sustenta todos esses princípios historicamente produzidos. Trata-se aqui de uma tradição dinâmica, capaz de se moldar aos novos tempos e responder aos desafios contemporâneos. Tradição que é mais uma forma que um cânone; mais um contorno que um mecanismo de controle. (OLIVEIRA, 2055, p. 125)

A anterioridade⁹ do corpo evocada por Oliveira (2005) é basilamente sustentada por uma perspectiva ancestral, integral e diversa. Essa perspectiva ancestral trazida pelo autor é concernente à tradição, esta, composta por signos dinâmicos que inscrevem significantes no corpo que elabora uma ética e uma cultura imanente de uma comunidade. A tradição é uma malha que sustenta os princípios do sujeito produzido, como um contorno, segundo o autor.

A manifestação do Coco de Roda, categorizada enquanto uma expressividade popular normalmente se caracteriza enquanto “brincadeira do coco de roda”. O lugar de brincadeira o qual é colocada essa manifestação revela um caráter lúdico e heterogêneo que oferece a Roda de Coco, sem desconsiderar suas regras e seu caráter estético. O brincar e festejar são expressividades que se revelam presentes nas manifestações afrodiaspóricas, por vezes acessando um lugar de imanência e também de integração, como traz em perspectiva Oliveira (2005). A integração apontada pelo autor enquanto componente da anterioridade me atravessa quando percebo a roda como um espaço criativo de compartilhamentos, de tessitura de textos e narrativas por várias mãos. Pelo fato de a expressividade em dança do Coco só acontecer em conjunto de uma roda, do cantar e batucar.

⁹ “[...] o corpo é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é a ancestralidade como é por ela regido. Ancestralidade é tradição, e não se pode entender o corpo sem tradição uma vez que esta é um baluarte de signos e, dessa forma, a produtora da semiótica que significa os corpos.” OLIVEIRA, 2055, p. 125)

A comunidade se faz e se recria justamente neste desestruturar de fronteiras dicotômicas e a ética cultural não se desvincula da dança, ou do corpo em sua expressividade, segundo Oliveira (2005, p. 135) “a forma cultural africana é um modelo histórico-ideológico que por estar visceralmente relacionado ao corpo e à sua expansão tornou-se uma experiência ética”.

O corpo se habita, se vive. Nenhuma matéria existe sem corpo. O corpo é tessitura de atravessamentos, inscrições acometidas nessa trajetória; o corpo como território (a ser retomado e legitimadas suas sabedorias ancestrais) pode ser apercebido na manifestação do Coco de Roda. O corpo, na expressividade em dança, é, simplesmente, signo, não uma representação folclórica ou exotizada dos tempos de escravatura, mas ele é, em si, a própria inscrição, elaborador de narrativas e recriador de histórias, não apenas pela memória, mas um fluxo dinâmico que se reelabora no presente, na gira, nas negociações em jogo.

Trago a perspectiva de um tempo espiralar de Leda Maria Martins (2002;2020) que se trata de um tempo que se ancora no princípio da ancestralidade. O ancestral evocado pela autora existe enquanto uma sofia e “se trata de uma cosmovisão e uma experiência fundante da africanidade”. O ancestral que o Coco de Roda acessa não se trata de um rito de passagem, mas tem características rituais e apreendidas ao longo do tempo. No Quilombo, o caráter ancestral, pode ser apercebido por ser uma tradição sustentada em história oral por gerações de famílias; além de, enquanto uma tradição, os sujeitos operadores dessa cultura popular visam a manutenção dessa sofia enquanto um legado que não deixa morrer as histórias da própria comunidade. Dialogo com o conceito de oralitura de Leda Maria Martins (2002)

A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei *oralitura*, matizando na noção deste significante a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhando ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, alteração significativa, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas (MARTINS, 1997, p. 21 apud. MARTINS, 2002, p. 21).

Nas manifestações do Coco é possível perceber o fio condutor sendo tecido às histórias que religam a um passado longínquo que se reconfigura no presente, de outra forma. Munanga (2020) traz que a tessitura dessas redes formadas traz a impressão de um sentimento de continuidade histórica que se sustenta pelo conjunto de uma coletividade. Esse fio condutor gerado pelas

narrativas feitas pelo corpo leva a uma coerência por uma consciência histórica, um saber, ligado a um passado ancestral, como falado anteriormente, não religioso, quando no caso do Coco de Roda do Quilombo do Ipiranga.

Ao considerar a dança do Coco de Roda enquanto uma expressão cultural, ela é suprida de elementos étnicos, culturais, históricos, estéticos, políticos, ritualísticos e interculturais (LIGIÉRO, 2012). Esse caráter que constitui a manifestação cultural em seus multidirecionamentos revela e reelabora valores, símbolos e saberes de um povo, que são reconhecidos aqui enquanto *epistemologias* (SANTOS, 2010). A dança do Coco de Roda proporciona uma aprendizagem não restrita somente a passos, movimentos, gestos, caminhos de dança ou, ainda uma categorização destes saberes. Ela é uma manifestação cultural que acontece em conjunção entre dança-batuque-canto e relaciona-se com dinâmicas simultâneas de brincadeira-trabalho-ritual-festa. O corpo é “agenciador fronteiriço” (ANDRADE, 2012) dos elementos reunidos na oralidade, no batucar e no dançar. Enquanto se aprende à expressão em dança, o marcar dos pés, aprende-se também a marcação do bombo e as respostas do coro que sustentam as *tiradas*, junto à apreensão do contexto em um todo, que envolve memória e história em narrativas presentes recriadas.

4. Conhecimento, epistemologia e sabedoria

Considero o conceito de epistemologias e epistemicídio em consonância com Santos (2010) enquanto ideias que contam enquanto conhecimentos válidos e o conhecimento que se constitui a partir de práticas e experiências sociais. A ciência enquanto uma epistemologia do conhecimento válido é sustentada e traduz-se normalmente em um vasto aparato institucional, o que faz com que os diálogos com outros tipos de saberes enfrentem entraves que reitera uma forma de conhecimento em detrimento de outra, resultando assim, no epistemicídio.

As epistemologias do Norte têm grande dificuldade e, aceitar o corpo em toda a sua densidade emocional e afetiva sem o tornarem mais um objeto de estudo. Não conseguem conceber o corpo como uma ur-narrativa, uma narrativa somática que precede e sustenta as narrativas das quais o corpo fala ou sobre as quais escreve. (SANTOS, 2018, p.6)

Entretanto, desenvolverei essas epistemologias como *sabedorias*, baseada em Oliveira (2005), que nos dá mais coerência semântica à filosofia

africana, reconhecendo também que o conhecimento, trazido por Santos (2018) não se dá de forma individual, mas também coletiva.

A sabedoria se dá de forma mais coerente ao modelo ideológico afroindígena, pois, esta sofia está pautada visceralmente atrelada às vivências corporais, experienciadas e sentidas, o que configura enquanto uma experiência ética. Fato que diz respeito a um caráter político-cultural do Coco de Roda.

Se eu pensar o corpo como uma ética, pensar nele como discurso, pensar no corpo como texto da cultura, posso pensar a educação como um processo pelo qual eu leio o texto do corpo e, sobretudo, o sentido da ética dos corpos em relação. Com efeito, a história da educação foi a história do corpo. Disciplinar o corpo foi (é) uma atribuição da educação moderna, mas educar o corpo é a tarefa sublime da educação. Educar o corpo é fazer do corpo veículo de cultura. Uma educação dos corpos é já um projeto ético, mas pode ser também um processo de dominação. Há sempre a possibilidade das escolhas, como diria Sartre. (OLIVEIRA, 2005, p.131)

Trago aqui a perspectiva de uma educação informal e não formal na comunidade, no que diz respeito a dança do Coco de Roda. A educação popular, informal e não formal na comunidade caracteriza-se como tecnologia de libertação e divulgação de uma concepção no mundo vinculada totalmente aos seus próprios interesses, o que foge aos interesses das classes dominantes. Educação popular não se trata de uma educação para o povo, em que conta com uma hierarquia de saberes, aqui, busco proximidade de uma educação que perpassa uma ecologia de saberes, em consonância com Santos (2007). A educação informal e não formal trata-se de uma educação *com* o povo e desvincula-se de um caráter instrutivo, e; nesse sentido, o ensino e aprendizagem e estruturam-se nas narrativas compartilhadas com aspectos históricos e territoriais quilombola, assim como no estímulo de uma criticidade e reação às formas de opressão.

O coco do Quilombo do Ipiranga passa pela questão política, pela questão pedagógica, pela questão de organização de reconhecimento, de pertencimento. Leva de tudo um pouquinho. Através dessa festa a gente tem conseguido coisas que não teríamos conseguido aqui, coisa que não teria conseguido se não fosse o coco de roda. Nós temos hoje cursinho pré-vestibulando, jovens fazendo curso de nutrição, curso de energias renováveis, e a gente quer mais, quer ocupar todos os espaços, conseguindo fazer que os jovens tenham a consciência de buscar o que é seu de direito. O coco de roda esta trazendo hoje um reconhecimento internacional pra comunidade, pessoas de várias parte do Brasil e do mundo, vindo ver o coco, visitar o museu quilombola, e isso aconteceu através do coco de roda. O coco trouxe essa gama de reconhecimento pra comunidade e se não fosse essa festa a gente continuaria sendo o Ipiranga de Gurugi. O Ipiranga não existia, era Gurugi e hoje nos temos o Quilombo do Ipiranga, o Quilombo de Gurugi e todo mundo brincando junto. (Ana Rodrigues, 2016 apud. BARRETO, Janaina, 2017, p.48)

Em consonância com Silva (2014), o Coco de Roda é uma prática de educação popular, em que se compartilham e se criam saberes na experiência do próprio acontecer singular da dança. Segundo os mais velhos da comunidade, não se ensina o Coco de Roda, se aprende fazendo. Esta proposta de ensinar apresenta um hábito cognitivo, ou seja, uma maneira de compreender como se conhece um fenômeno, qualquer que seja ele. Evidencia que a aprendizagem se dá com a o exercício de percepção e reflexão dos movimentos que envolvem o acontecimento do Coco, seja dançar, tocar e cantar.

5. Corpo: processo de ensino-aprendizagem

Câmara Cascudo (1984) define Coco como sendo um “canto-dança das praias e do sertão nordestinos. (CASCUDO: 1985, p. 237). Mario de Andrade, por seu turno, define coco como sendo um termo utilizado para nomear diversas formas populares das artes do tempo, em que música, poesia e dança estão intimamente relacionadas. (ANDRADE apud AYALA & AYALA, 2000, p.56).

A dança do Coco pode ser caracterizada como produto de uma síntese de elementos interculturais indígenas e africanos que podem ter coexistido em alguma época e que tem como principais elementos fundamentais o canto a dança e o batuque. A começar pelos instrumentos percussivos.

Os elementos percussivos do Coco de Roda da Comunidade Quiombola do Ipiranga são ganzá, bombo e caixa. Eles marcam o ponto de acentuação do canto e dos passos. São responsáveis pela rítmica do Coco, que se dá marcada em dois tempos, sendo o primeiro leve e o segundo mais forte. Os tocadores e o *tirador de coco* (mestre ou mestra) se localizam fora da roda, guiando o compasso para aqueles que giram no sincopado do Coco.

A pessoa que *tira o coco* é responsável justamente por uma *tirada*, pelo início da música, que funciona como um jogo de “pergunta e resposta”. A cada integrante que participa do Coco cabe a responsabilidade de responder com um coro, para que a brincadeira se instaure. À medida que ocorrem as repetições dos versos, a canção é apreendida e, nela, temos todo um arcabouço de memórias e sabedorias colocadas *na roda*.

A expressividade do Coco de Roda cria espaços para sustentação de uma epistemologia, a partir da manifestação em signos (o corpo, letras de músicas e

toque de tambor). O Coco de Roda instaura também uma perspectiva de disputa e trapaça. Algumas letras de Coco denunciam a violência sofrida pelos escravizados, “senhor de engenho mandou me chamar/pra amarrar e amassar garrote/eu tenho medo da marvada foice, morena [...]”¹⁰ em que a denúncia ao senhor de engenho é direta e a presença do instrumento de estrangulamento, o garrote, que deveria ser preparada pelo próprio negro.

“Lengo tengo lengo tengo/quase morro de trabalhar/de dia tô na inchada/de noite vou batucar”¹¹ ou “bota o barro na parede/quero ver cair o pó/para brincar nessa sala/quanto mais sério melhor” a primeira traz a realidade dura de trabalho, em que estavam presentes e criavam-se cantigas de Coco de Roda para desviar-se do peso e da tristeza. Entretanto, por causa do trabalho árduo, busca-se uma subversão no total oposto: em uma brincadeira, rito, para atingir o lugar de imanência. Acessar coisa outra que não seja de opressão e trabalho. Na segunda, Mestra Ana conta a história de que quando os participantes da festa não estão respeitando a Roda de Coco ou até comendo a comida que seria para os tocadores e sua mãe, Mestra Lenita, tirava esse Coco para avisar e atentar as pessoas para que se organizem, pois, se trata de uma brincadeira séria.

A estrutura da dinâmica do Coco acontece em formato de roda, o que permite um caráter heterogêneo e desestrutura hierarquias de comando, todos dançam separadamente, mas em conjunto, sustentando a gira da roda, do coro e marcando o pé direito no segundo compasso da batida forte do bombo. O passo básico se estrutura como uma transferência de peso para a perna direita que dá seu acento leve no contratempo (para trás) e no tempo da segunda marcação atenua a pisada forte na frente, como a pontuação de um ataque. Dentro da roda instaura-se o jogo de dois participantes que se dispõem a uma “disputa”, como também acontece no jongo e na capoeira.

¹⁰ Faixa 10 do disco Coco de Roda Novo Quilombo: da brincadeira à resistência gravado em 2020 e disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=aELmjaF9uzU&t=1504s>

¹¹ Ibidem.



Figura II: "Imbigada". Acervo Ayala

(Fonte: <https://www.acervoayala.com/acervo/galeria-de-imagens-do-coco-de-gurugi/>)

A disputa ocorre com os dois participantes ao meio da roda que se encontram no segundo compasso mais forte, caracterizando o que eles chamam de "imbigada", em que os quadris se encontram na frente, mas não se tocam. É preciso estar atento ao outro no Coco de Roda, para Mestra Ana é impensável dançar sozinha ou ignorar a presença dos outros (sejam os participantes ou elementos que compõem a manifestação) na dança do Coco de Roda. Esses são passos básicos que podem ser acrescidos de giros e gingas diferentes, mas que são apreendidos tanto por entender a rítmica dos elementos percussivos, quanto ao perceber o acento das músicas, suas intenções, recados que possibilitam a criação própria narrativa em dança.

A experiência corporal envolve todos os sentidos e sensibilidades na percepção. A interpretação dada pela consciência, afirma Janaina Barreto (2017), embasada em Damásio, que ela dá "vazão ao desejo de compreender e ao apetite de admirar-se com sua própria natureza." (DAMÁSIO: 2000, p.16 apud. BARRETO, J. 2007). Sendo uma dança em coletividade, apreende-se os passos a medida que apreende-se um todo. Caracterizada como uma dança em que existem repetições, o processo cognitivo de apreensão de letra e passos se torna viabilizado à medida em que se acompanha os outros, sejam pessoas que dançam ou o próprio ritmo do

bombo. Mestre Ana afirma em muitos de seus discursos que não existe forma correta de dançar.

“[...] a vivência do corpo que ao mesmo tempo em que dá um lugar a um saber sobre os objetos percebidos, traz como correlato, um saber sobre o próprio sujeito da percepção” (REIS: 2011, p.11). O corpo pode pensar enquanto pensa a respeito do pensado. O corpo é um ser tátil, que pode ser tocado, é tocante e também tem a capacidade de tocar. O tato é uma ação que o corpo pode realizar sobre si mesmo, um ato reflexivo em si. (BARRETO, Janaina, 2017, p. 61)

Estrutura-se, assim, então, o processo de ensino-aprendizagem em dança do Coco de Roda. Através da percepção possibilita-se a capacidade cognitiva de aprendizado, sejam dos passos, da rítmica, da história, da intenção... Integrado às repetições e aos elementos conectivos contextuais do Coco, apreende-se a manifestação como um todo. Afirma Ponty “percebo comportamentos imersos no mesmo mundo que eu, porque o mundo que percebo, arrasta ainda consigo minha corporeidade” (MERLEAU-PONTY: 2012, p. 251).

É preciso que nunca se perca o encantamento, em que a sofia afrodescendente e indígena se amparam para construir suas realidades, pois, sem ele, não há vida nem criatividade. Esse corpo, afrodescendente e indígena, em sua presença expressiva já é uma afronta a própria colonialidade instaurada nele e no mundo. A dança retoma ensinamentos e reforçam uma história identitária que foi e são constituídas por lutas e que assumem hoje, luta epistêmica e política. É preciso *esquivar* da colinialidade, *gingar* para manter o movimento e *pisar forte* para garimpar a falta. O importante é manter o movimento da roda. **GIRA!**

Autora: Mylla Maggi Vieira da Costa
PPGDANCA-UFBA

E-mail: myllamaggi@gmail.com

Licenciada em Letras pela UFPB e mestranda no PPGDANCA na UFBA (email: myllamaggi@gmail.com), sob orientação da Prof.^a Dr^a. Maria de Lurdes Barros da Paixão

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Maria de Lurdes Barros da Paixão
PPGDANCA-UFBA

E-mail: luluacaso@gmail.com

Líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Linguagens da Cena: Imagem, Cultura e Representação /C N P Q /LINC/UFRN. Docente Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA/PPG/DANÇA.

Referências

ANTUNES, Giselle. **Antropologia da Dança: um campo teórico e metodológico em consolidação, no Brasil.** Texto apresentado na VI Reunião Científica da abrace. Porto Alegre, 2011.

ANDRADE, S. **E-FEITOS DE OUTRA ÉTICA CULTURAL NA DANÇA.** Labore: Laboratório de Estudos contemporâneos em Dança. POLÊMICA: revista eletrônica v. 11, n. 4. UFRJ, 2012.

LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras.** Rio de Janeiro: Garamond, 2ed, 2011.

MARTÍN, J. C., & MADROÑAL, A. **Antropologia comprometida, antropologias de Orientação Pública e descolonialidade. Desafios etnográficos e descolonização das metodologias,** 2016.

MARTINS, Leda. **Performances do tempo espiralar** In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (org.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais.** Faculdade de Letras, UFMG, 2002.

MORAES, Peticia. **A Festa do Coco das comunidades quilombolas paraibanas Ipiranga e Gurugi: acontecimentos e corponegociações.** São Paulo, 2016.

SANTOS, B. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

Santos, B. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** CEBRAP – Novos Estudos, 2007.

SILVA, C. **COCO DE RODA NOVO QUILOMBO: saberes da Cultura Popular e Práticas de Educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB.** UFPB, 2017.

Dança de Salão: criando dentro de uma ontologia transcendente, ontologias constitutivas

Nadilene Rodrigues da Silva (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: O presente artigo é o recorte de dissertação de Mestrado em andamento que intenta se aprofundar no ensino/aprendizagem das danças de salão, apontando, principalmente suas concepções hegemônicas. Nelas, o professor e sua parceira são modelos exclusivos a serem seguidos, não sendo ela vista como detentora de conhecimento. As mulheres vêm desempenhando importante papel na sociedade como um todo, cada vez mais se tornam protagonistas tanto na esfera pessoal como na profissional. Assim, as relações de poder que existem entre homem e mulher nas danças de salão precisam ser revistas e reconfiguradas, pois essas são parte também da sociedade. A partir de uma revisão literária será apresentado um breve histórico, (*Etiqueta para dança de salão: primeiros passos*, ZAMONER, 2017) de como se deu o desenvolvimento destas danças, nas quais as concepções hegemônicas são apontadas como ontologias transcendentais (MATURANA, 2001). A proposta é expor essas transcendências e argumentar como elas podem se constituir em outras ontologias, dentro desta prática de dança, as tornando ações democráticas e não autoritárias. As metodologias se articulam com as minhas experiências como aluna e professora, todavia busco me juntar ao posicionamento emancipatório de muitas mulheres (Birolli, 2018). Entendidas diversas vezes como sendo uma dança social, as danças de salão inclinam-se a apresentar e retratar em suas ações, aspectos machistas (LERNER, 2019), sexistas, heteronormativos, patriarcais entre outros, sustentados por uma tradição e conservadorismo pouco discutidos. As danças de salão não devem ser entendidas apenas como distração e complacentes com um hábito cognitivo que fomenta o nefasto patriarcado. Elas são cocondução entre as pessoas (FEITOSA, 2011). Entendidas assim os corpos em diálogos são potentes para reorganizar, reorientar a ontologia transcendente e/ou imutável que elas parecem ter.

Palavras-chave: DANÇA DE SALÃO. COGNIÇÃO. ONTOLOGIAS. CORPO. MULHER.

Abstract: This article is part of a Master's dissertation in progress that intends to deepen the teaching/learning of ballroom dances, mainly pointing out its hegemonic conceptions. In them, the teacher and his partner are exclusive models to be followed, and she is not seen as a knowledge keeper. Women have been playing an important role in society, increasingly becoming protagonists in both personal and professional spheres. Thus, the power relations that exist between men and women in ballroom dances need to be revised and reconfigured, as these are also part of society. From a literary review, a brief history will be presented for (*Ballroom Dancing Etiquette: First Steps*, ZAMONER, 2017) of how these dances developed, in which

hegemonic conceptions are pointed out as transcendent ontologies (MATURANA, 2001). The proposal is to expose these transcendences and argue how they can be constituted in other ontologies, within this dance practice, making them democratic and non-authoritarian actions. The methodologies are articulated with my experiences as a student and teacher, however I seek to join the emancipatory positioning of many women (Birolli, 2018). Being understood several times as a social dance, ballroom dances tend to present and portray in their actions, macho aspects (LERNER, 2019), sexist, heteronormative, patriarchal, among others, supported by a little discussed tradition and conservatism. Ballroom dancing should not be understood as just distraction and complacent with a cognitive habit that fosters the nefarious patriarchy. They are co-driving between people (FEITOSA, 2011). Being understood in this way, bodies in dialogues are powerful to reorganize, reorient the transcendent and/or immutable ontology they seem to have.

Keywords: BALLROOM DANCE. COGNITION. ONTOLOGIES. BODY. WOMAN

1. Introdução

A forma como as danças de salão são disseminadas ocorre na concepção do professor (figura masculina) como um modelo a ser seguido, cabendo aos praticantes apenas reproduzir as movimentações propostas nas aulas. Outro ponto, passível de questionamento, diz respeito à ênfase dada a noção de condução como ações apenas de estímulos e respostas, nessa prática de dançar em par. O biólogo Humberto Maturana (2001) nos ensina que estamos em constante “explicação” mútua, ou seja, as interações podem se dar em perguntas, repostas, gestos, por exemplo, ao mesmo tempo entre pessoas.

Tais observações despertam interesse no aprofundamento dos estudos, sobre novas formas de operar do corpo nessas danças. Na dança de salão, comumente, as movimentações femininas são compreendidas apenas como uma resposta à condução do cavalheiro, ou seja, cavalheiro conduz e dama é conduzida. A estrutura formada historicamente na dança de salão segue a linha de que a mulher ocupa o papel de dama que se deve deixar ser conduzida por uma sequência de passos de escolha do homem, denominado de cavalheiro. Vale ressaltar que ambas as denominações, “dama” e “cavalheiro” ainda são usuais (RIED, 2003).

O “abraço”, dado pelo homem, é uma forte característica das danças de salão e denota nesse gesto, uma posição de dependência da dama em relação ao cavalheiro. Sendo a dança não apartada do mundo e das relações humanas, possível afirmar que esta dependência é também em relação ao “pai”, ao “marido”,

ou “cônjuge”. Essas ontologias mantêm hábitos cognitivos historicamente estabilizados na hegemonia patriarcal, na submissão e automatização das mulheres e necessitam de outros sentidos. Essas concepções de mundo, e da dança de salão, tratam de uma “ontologia transcendente”, ou uma ontologia da “objetividade”, “em si mesma”, ou “objetividade a seco”:

...os seres, os objetos, as ideias, meus diferentes modos de aceitar isto ou aquilo existem independentemente do que faço como observador. A existência é independente do observador. Chamo este caminho explicativo de o caminho da objetividade. Objetividade a seco. (MATURANA, 2001, p.31)

Não existe nesta ontologia uma dinâmica da vida, da biologia. Há um ser vivo na relação, que se modifica que interfere e não é levado em conta. É comum em bailes, local para a prática livre das danças de salão, ou seja, fora do ambiente de ensino, as mulheres aceitarem a todos os convites a elas direcionados, pois os recusar seria uma falta de educação. Têm que cumprir algumas regras aprendidas durante as aulas, como dançar apenas com homens, aguardarem ser convidadas, consentirem com atitudes machistas escondidas em frases que deturpam e que diminuem a mulher.

Por inúmeras vezes são mal vistas ou têm sua imagem deturpada quando em ritmos que exigem mais movimentação de quadril, como Kizomba e Zouk, por exemplo, as mulheres são, erroneamente, erotizadas. Como alvos de assédios são vistas apenas como quem quer exaltar sua sexualidade, entendida na qualidade do que seja sexual, no sentido negativo.

Observações como estas nas danças de salão, infelizmente, ainda são comuns. Biroli (2018) afirma que a mulher ainda se encontra em uma posição de inferioridade, separada pelas demarcações que a sociedade patriarcal traz, tornando precária a inclusão feminina, o que configura, nas danças de salão, uma doutrina inacabada ou inexistente.

Onde estão as mulheres? Todas em posição desvantajosa. Separadas pelas marcas de classe, raça, etnia e região, compartilham, em diferentes graus, os prejuízos de um acesso restrito à cidadania. A inclusão precária do sexo feminino em nossa sociedade configura uma democracia incompleta. (BIROLI, 2018, p. 3)

Esta pesquisa emerge do interesse ao aprofundamento em estudos cognitivos na prática das danças de salão, junto ao entendimento e atuação do

corpo, em especial o feminino. Uma pesquisa pioneira em relação à característica de quem conduz a dança é de Jonas Karlos Feitosa (2011). O professor propôs o termo “cocondução”, entendido como uma igualdade de propósito, ou seja, mesmo sendo cada corpo singular, ambos objetivam a mesma ação. Na realização da dança de salão, o cavalheiro não conduz sozinho, ele não é um corpo dançando só, a dama por sua vez, compartilha das intencionalidades dos movimentos sendo coautora, nesses termos, cocondutora no momento da dança. Esta proposta leva a perceber que as pessoas que dançam, ainda que respeitem a tradição de uma dança e seu modo de execução, devem levar em conta o que acontece em tempo real no fluxo da dança. É importante também entender tempo real como os pensamentos, as lembranças, odores, sons que estão acontecendo em conjunto.

Tempo real envolve nossos sonhos, evocações, memórias, projeções futuras, nossas lembranças, marcas e traços inconscientes. Então, nesse sentido, entender tempo real é compreender, é aproximarmo-nos do corpo e de seus eventos representacionais. (RENGEL, 2007, p. 61)

Reformulações das experiências, sendo elas sensórias, intelectuais, políticas podem transformar hábitos cognitivos para uma “ontologia constitutiva”, como propõe o professor Humberto Maturana (2001). Neste sentido a realidade não é apenas uma “ontologia transcendente”, ou, possível dizer, uma dança de salão transcendente, ela depende de quem nela está, seja, de qual dos diversos marcadores sociais de raça, gênero e classe que se constituem.

2. Entendendo a transcendência nas danças de Salão

Para entendermos como as transcendências se manifestam nas danças de salão, com um foco na sua prática nas cortes europeias por volta dos séculos XV, XVI nos ajuda a reconhecer fortes e longas permanências de diferenciações de poder. Enquanto a burguesia praticava as danças da corte ou danças sociais, o povo de menor poder aquisitivo praticava as danças folclóricas. Importante ressaltar que essas danças sociais, faziam referência às danças praticadas em pares, onde se caracterizavam também pela interação social. As danças de salão, na época, também eram classificadas como dança social e eram praticadas em salão de baile sendo elas (as danças de salão) parte importante de um conjunto de regras de etiquetas severa da época (RIED, 2003).

Tais regras se davam desde o convite para dançar. O homem estendia sua mão em direção à mulher com a palma para cima, onde nela repousava um lenço, evitando assim o “contato” entre eles. À mulher, neste momento, não poderia recusar, esta recusa, se houvesse, deveria partir de seus “tutores”. Após consentimento de seu pai e/ou irmão a mulher caminhava em direção ao centro do salão com o seu par. Após o término da dança, o cavalheiro entregava a mulher com quem tinha dançado no mesmo local onde havia lhe feito o convite. Nos dias atuais ainda é muito comum essa regra, ela é ensinada durante as aulas e obedecida tanto dentro das salas de sala, como em bailes. Caso a mulher esteja acompanhada, segundo esse hábito, se faz necessário pedir permissão a seu acompanhante. Como se a mulher fosse dependente de alguém para tomar suas decisões, ou como se não fosse de “bom tom” que ela mesma faça o convite. “Seria uma das maiores gafes que podem ser cometidas”. Há quem diga, a mulher que recusa uma dança ficará malvista, podendo não ser mais convidada pelo cavalheiro recusado nem pelos que notaram o ocorrido (ZAMONER, 2017, p.75).

Assim sendo, esta falta de liberdade, segundo os estudos de Humberto Maturana, além de ser uma das muitas vicissitudes que atravessam a prática das danças de salão também configura uma ontologia transcendente. Segundo o autor, para entender essa transcendência se faz necessário explicar o fenômeno do conhecer, um objetivo principal de seus estudos, que por sua vez se baseia no estudo do ser humano e em como as observações individuais geram entendimentos sobre os mais diversos assuntos, que aqui estará pautado nas danças de salão. Essas observações individuais partem das experiências que explicam o que conseguimos observar delas (das experiências).

Eu quero separar esses dois momentos: a experiência e a explicação. Não quero separar o que a pessoa faz, pois nós vamos continuar fazendo essas coisas na vida cotidiana. No entanto, quero separá-las no discurso para poder lidar com a explicação, com a experiência que explico, e poder lhes dizer algo sobre o explicar. [...] As explicações são reformulações da experiência, mas nem toda reformulação da experiência é uma explicação. Uma explicação é uma reformulação da experiência aceita por um observador. Todos vocês sabem que se alguém pretende explicar um fenômeno, propõe uma reformulação e eu não a aceito, ela não é uma explicação. Se propõe uma reformulação e eu a aceito, essa reformulação é uma explicação. As explicações são reformulações da experiência aceitas por um observador. (MATURANA, 2001, p. 28)

As aulas de danças de salão ainda se configuram com uma dança tecnicista e é repassada, geralmente, como uma duplicação daquilo que ouvem ou

veem, ou seja, em muitas vezes em seus moldes tradicionais. O homem como professor, a mulher como parceira e não como detentora de conhecimento o que tem levado as danças de salão a continuarem com as hegemonias que elas carregam.

Cito no quadro abaixo os estudos de Maturana (2001), que envolvem o observar a experiência e o explicar:

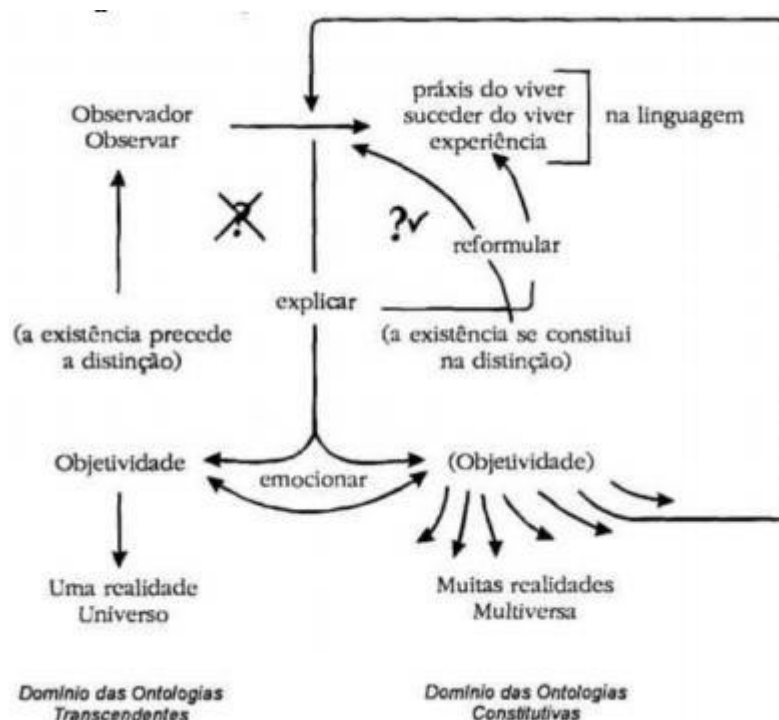


Figura 1: Diagrama Ontológico: modos fundamentais de escutar e aceitar reformulações da experiência. Fonte: Livro *Cognição, Ciência e vida cotidiana* (MATURANA, 2001)

O professor Maturana desenvolveu nesta figura dois modos de escutar e aceitar reorganizações da experiência. O lado esquerdo do diagrama mostra que o observador se comporta como detentor de certas habilidades como se elas fossem, nas palavras do autor, parte dele e são habilidades cognitivas. Ele (o observador) explica tudo por meio da razão, aqui se consegue observar as coisas, os fatos, os gestos, as movimentações, a dança exatamente como se vê, ou seja, como ela é a partir daquilo que se observa. E a razão é uma propriedade da consciência humana. Para tanto aqui não se questiona nem pelo observador nem pelo observar, somos nós mesmos que assumimos esse papel e isso pode causar consequências.

A primeira é que os elementos que se usam para legitimar suas explicações estão postos, independente do que se observa e de como se age ou

rege diante dos fatos ou do que foi observado, a existência é independente do observador. Por outro lado, se aceito tudo a partir de um observador preciso levar em conta sua biologia, a ontologia que o constitui, ou seja, não posso discernir entre ilusão ou percepção, pois se trata de observações feitas a partir das experiências de outrem e isso não pode ser invalidado.

No caminho explicativo que indiquei à esquerda do diagrama, de alguma maneira, explícita ou implicitamente, eu assumo que posso distinguir entre ilusão e percepção, porque assumo que posso fazer referência a algo independente de mim. Percebo-o, vejo-o, detecto-o com um instrumento; a razão me permite dizer que isto é assim independentemente de mim; eu assumo esta capacidade. (MATURANA, 2001, p.32)

Do lado direito do diagrama, não há ferramentas que me permitam dizer se as temáticas são válidas e preciso admitir o fato de que não posso diferenciar entre ilusão e percepção. O maior obstáculo não está em aceitar ou não uma observação, mas consiste em explicar como o fenômeno ocorre. Aqui se descreve as características do fenômeno, não se tenta explicá-lo. “No caminho explicativo à direita do diagrama, tenho que explicar como é que faço o que faço”. (MATURANA, 2001, p. 32).

Ainda baseado no diagrama, arrisco simplificar o entendimento da seguinte forma: os estudos voltados para os fenômenos de observar e para o observador estão dispostos sobre o caminho explicativo da objetividade, dividida em objetividade sem parênteses e objetividade entre parênteses.

Na objetividade sem parênteses as explicações estão direcionadas às ciências clássicas, faz referências a uma realidade como ela é. Na objetividade entre parênteses a explicação é sempre uma maneira de propor uma reformulação da experiência, fala-se do que se observa a partir das experiências vividas e se assume as possíveis consequências. Enquanto a objetividade sem parênteses é direcionada às ontologias transcendentais, a objetividade entre parênteses se direciona às ontologias constitutivas.

No caminho explicativo da objetividade sem parênteses, meu escutar no explicar é um escutar fazendo referência a entes que existem independentemente de mim — matéria, energia, consciência, Deus. No caminho da objetividade entre parênteses, meu escutar é diferente, porque aqui escuto reformulações da experiência, com elementos da experiência, que eu aceito. Quer dizer, escuto com o critério de aceitação de reformulação da experiência com elementos da experiência. Notem que quando a criança aceita como explicação o relato de que é trazido pela cegonha, ela está aceitando uma reformulação da experiência de estar aqui, com elementos de sua experiência. (MATURANA, 2001, p. 33).

Toda essa elucidação até aqui feita faz menção as práticas frequentes nas danças de salão no que tange ao ensino/aprendizagem. Com características intensas de dança de improviso, as danças de salão atribuem sempre que uma das duas pessoas que dançam tome a iniciativa de convidar para dançar, de propor os passos etc. Por motivos habituais, esta ação, de tomar a iniciativa, sempre está voltada para a figura masculina, apontando a todo o momento o homem como aquele quem decide como a dança vai acontecer.

Sob o ponto de vista da etiqueta, é preciso lembrar que, primeiramente, um cavalheiro precisa pensar em deixar sua dama feliz. E a dama, precisa reagir ao trabalho do cavalheiro, revelando seu grau de satisfação. De forma muito delicada e inteligente, induzirá o cavalheiro a sentir realização[...] de início o cavalheiro se submete à decisão da dama por dançar ou não. Em sendo aceito, visa servi-la, satisfazê-la. Este seria o objetivo original da ideia de conduzir [...] Assim, entendemos que quando um par se une para dançar, passa a ser missão do cavalheiro concentrar-se em sua dama. Ficar atento a suas reações e expressões será seu foco. A partir destas manifestações, perceberá o que ela gosta e fará o necessário para satisfazê-la. Esta conduta seria o caminho para que o cavalheiro, ao atingir este objetivo, obtivesse a própria satisfação, realizando-se ainda por perceber-se capaz de satisfazer sua dama. A dama, por sua vez, precisa permitir que o cavalheiro atue enquanto se revela para ele. Precisa confiar e reagir, indicando os caminhos para que ele possa satisfazê-la (ZAMONER, 2017, p. 61).

Tais pensamentos ainda se apresentam de maneira comum entre quem dança as danças de salão, como uma reprodução daquilo que veem, ouvem ou aprendem durante as aulas práticas. Este tipo de comportamento e/ou hábito cognitivo está ligado ao modo da objetividade sem parênteses, ou seja, o sujeito vê ouve e reproduz da maneira como foi captado, não leva em consideração a diversidade dos corpos participantes, nem as diversas formas de produções já existentes para as danças de salão.

A dança de salão, infelizmente, ainda propagandeia uma organização binária em suas práticas, tendo no que se denomina cavalheiro a representação do masculino, cabendo quase que exclusivamente a ações de tomadas de decisão, enquanto o que se denomina dama sob a representação feminina àquelas que reagem às propostas do cavalheiro. Fica, portanto, explicitado nesta estrutura da dança de salão um modelo social em relação ao homem e a mulher ligado a ontologias transcendentais como heteronormatividade e machismo por exemplo.

Contudo, estes não são os únicos temas tratados como transcendentais dentro desta arte de dançar em par. Outros como sexismo, sociedade patriarcal,

masculinidade tóxica, que neste caso atingem aos homens, são muito latentes em suas práticas. Não são apenas as mulheres a sofrerem com submissão ou subalterização de suas ações nas danças de salão. Homens também podem se deparar com situações dentro dessas práticas que são tão importantes quanto o apagamento das mulheres e a não legalização teórica no que diz respeito ao ensino delas (as danças de salão).

o termo “masculinidade tóxica” se refere às características que a sociedade atribui ao sexo masculino de maneira estereotipada. o termo “masculinidade tóxica” se refere às características que a sociedade atribui ao sexo masculino de maneira estereotipada. A palavra tóxica deixa evidente como estes padrões podem ser maléficos tanto para os homens quanto para a sociedade em geral. É importante frisar que se trata de um padrão pré-estabelecido incompleto e inatingível. Ninguém é capaz de exercer controle sobre todas as situações da própria vida e ninguém possui a capacidade de viver com saúde e contentamento dentro de tantas restrições. (EL HOMBRE, 2021)

O homem, de modo geral, é muito prejudicado pelo simples fato de procurar as modalidades das danças de salão. Este comportamento é visto por muitas vezes, e de maneira errada, como uma forma do que a sociedade chama de “sair do armário” – termo utilizado que faz referência às pessoas que escondem algo, o caso em questão, suas preferências sexuais-. Este é o primeiro impacto sofrido pelos homens, inicialmente ao procurarem as danças de salão. Uma vez já praticantes continuam sendo rotulados por termos perjurativos como “viado”, “bicha”, “boneca” ou são direcionados a usarem de suas “prerrogativas” de homem para abusarem das mulheres que também praticam as danças de salão. Este se torna, portanto, mais um tema transcendente nas práticas dessas danças.

Mediante todos estes assuntos emergentes têm surgido novos paradigmas que vão contra ao modo de se praticar dança de salão. Os estudos do professor Boaventura de Sousa Santos (2008) em relação aos paradigmas emergentes e dominantes podem ser entrelaçados com os estudos de Maturana no intuito de propor entendimentos para uma dança de salão não excludente. Para Santos as particularidades dos objetos, neste caso as danças de salão, são desqualificadas tornando mais evidente aquilo que produz quantidade. O autor critica a ideia de que não quantificável é irrelevante. Deste modo, a proliferação das danças de salão está mais voltada para a quantidade de passos, por exemplo, do que a qualidade e o desenvolvimento cognitivo que essas mesmas danças podem produzir.

As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (SANTOS, 2008, p. 28)

Atualmente as danças de salão têm mostrado caminhos a esses padrões, que qualificam mais do que quantificam, podendo proporcionar novos formatos para a sua prática. Pelo Brasil, alguns professores questionam a estrutura machista que a dança de salão possui e tem atuado na criação de espaços formativos que reconhecem a igualdade de gênero, por exemplo. Algumas escolas ainda buscam trocar os termos “cavalheiros e damas” por condutor e conduzido. Apresento alguns grupos e pessoas que de maneira engajada buscam desassociar o gênero de suas funções de estímulos-resposta, bem como novos paradigmas que emergem da necessidade de fazer uma dança de salão com mais equilíbrio de relevância.

Como já apontado, na Bahia, Jonas Karlos publicou em 2011, sua dissertação sobre cocondução. Antes deste momento pandêmico, em São Paulo, a Dois Rumos Cia de dança viabilizava grupos de estudos e bailes de dança de salão contemporâneos, uma releitura da dança de salão tradicional. Visando desconstruir paradigmas e clichês, como machismo e heteronormatividade, e propõe outro modelo de prática artística e social na qual as mulheres participavam de forma mais ativa, propunham passos, convidavam outras pessoas para dança etc. Paola Vasconcelos, em Porto Alegre, desenvolveu uma pesquisa de dança de salão *Queer*¹. Em Belo Horizonte, Laura James, mulher transexual é organizadora do Forró *Queer*. Em Campinas, Carolina Polezi, desenvolve a pedagogia da condução compartilhada.

Faz-se necessário constituir uma dança de salão na qual não exista dominante e dominado como uma forma de (re) conhecimento e possibilidades de cada pessoa nas danças de salão. Investigar e propor modos de ensino/aprendizagem, constitutivos, que surgem como paradigmas emergentes.

Elencar padrões de ontologias transcendentais é manifestar que precisam ser revisitados com mais sutileza. Os paradigmas metodológicos mais utilizados

¹ O termo *Queer* está relacionado com tudo àquilo que vai contra a normalização, foi um termo usado para denominar homens e mulheres homossexuais, passando a ser usado por um grupo de militantes homossexuais como uma forma de oposição e contestação.

atualmente apagam formas outras de operar o corpo na prática deste dançar. Se torna inegável a ausência e a necessidade de se discutir e compreender quais padrões e temáticas que estão diretamente ligadas às práticas das danças de salão que evidencia.

Viabiliza o estudo deste trabalho constituir – como mulher, professora, como uma pessoa e não apenas parceira, e, também, não apenas como uma forma de escapar dos discursos de ódio e preconceituosos – um aprofundamento de fenômenos comportamentais para que possa haver um caminho para uma dança, como uma forma de percepção cognitiva do corpo e suas expressões, como potentes para modificar paradigmas dominantes e/ou transcendentais que ela dança traz.

Nadilene Rodrigues da Silva
UFBA

nadilenerodrigues@outlook.com

Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA sob orientação da Prof^a. Dra. Lenira Peral Rengel, membro do grupo Corponectivos em Danças, professora de dança de salão.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lenira Peral Rengel
UFBA

lenira@rengel.pro.br

Professora da Escola de dança da Universidade Federal da Bahia. Bolsista produtividade CNPq 2. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Dança, mestrado e doutorado. Dançarina. Bacharel em direção teatral. Mestre em Artes. Doutora em comunicação e semiótica. Aborda a dança nos processos cognitivos de ensino/aprendizagem. Líder do grupo Corponectivos em Danças

Referências

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades limites da democracia no Brasil**. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

EL HOMBRE. Disponível em: <https://www.elhombre.com.br/o-que-e-masculinidade-toxica/>. Acesso em 19 de Jun. de 2021. O que é Masculinidade tóxica (e como lidar com isso). Veiculado em 12 de Fevereiro de 2021.

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

- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. – Belo Horizonte: Ed UFMG, 2001.
- RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 61. 2007.
- RIED, Bettina. **Fundamentos da Dança de Salão**. Londrina: Midiograf, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Nadilene Rodrigues. **Dança de salão**: um olhar voltado às questões de condução. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em dança) na Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.
- ZAMONER, Maristela. **Etiqueta para dança de salão**. Primeiros passos. Curitiba: Comfauna, 2017.

CasaCorpo: experiências de dança, corpo e criação em tempos de pandemia

Oneide Alessandro Silva dos Santos (UFSM)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Este texto insurge de práticas artísticas de dança entre telas e entre presenças da tela em tempos de pandemia num universo bastante plural e movente de bailarinos/as e diretores/as do grupo de dança Integração e Arte, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. As experiências e reflexões realizadas de modo remoto, entre telas, levantam questões do corpo, da dança e das possíveis criações que emergem da pandemia entre casas e corpos. Bem como, de quais poéticas e práticas os/as bailarinos/as construíram para continuar ressignificando seu modo de criação e fazer através das plataformas digitais. Tem-se como resultado uma videodança artesanal, filmada pelos/as próprios/as dançarinos/as, chamada CasaCorpo, onde é atravessada pela abordagem metodológica da pesquisa como prática artística, uma vez que o grupo investiu nesse caminho de investigação. Por fim, o trabalho possibilitou aos/as artistas recriar seus modos de trabalho, fornecendo formas de pesquisar e compor dança em tempos de isolamento social, friccionando experiências sensíveis de movimento – onde a casa torna-se palco, corpo, dança e tantas outras inventividades.

Palavras-chave: DANÇA. CRIAÇÃO. VÍDEODANÇA. PRÁTICA ARTÍSTICA. PANDEMIA.

Abstract: This text emerges from artistic practices of dance between screens and between screen presences in times of pandemic in a very plural and moving universe of dancers and directors of the Integração e Arte dance group, in the city of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. The experiences and reflections carried out remotely, between screens, raise issues of the body, dance and possible creations that emerge from the pandemic between houses and bodies. As well as which poetics and practices the dancers built to continue re-signifying their way of creating and doing through digital platforms. The result is an artisanal video dance, filmed by the dancers themselves, called CasaCorpo, which is crossed by the methodological approach of research as an artistic practice, since the group invested in this path of investigation. Finally, the work allowed the artists to recreate their ways of working, providing ways to research and compose dance in times of social isolation, rubbing sensitive experiences of movement – where the house becomes a stage, body, dance, and many other inventions.

Keywords: DANCE. CREATION. VIDEODANCE. ARTISTIC PRACTICE. PANDEMIC.

1. Introdução

Este texto objetiva refletir sobre processos artísticos de dança, criação e videodança vivenciados durante o início do isolamento social no Brasil, provocado pela Pandemia global de Covid-19 – iniciada oficialmente no Brasil em 26 de fevereiro de 2020 com a primeira infecção, seguida de 17 de março de 2020 com a primeira morte registrada oficialmente¹. As experiências e reflexões realizadas de modo remoto e através de plataformas virtuais, levantam questões do corpo, da dança, da presença, da experiência e das possíveis criações que emergem do isolamento social entre casas-corpos. O resultado, traduz-se em uma obra de videodança, artesanal, filmada pelos/as próprios/as bailarinos/as. Chamada, portanto, CasaCorpo, sendo financiada pelo edital Fac Digital da Secretaria Estadual de Cultura do Rio Grande do Sul (RS), como forma de gerar renda a trabalhadores da cultura em situação de afastamento de suas atividades presenciais.

O projeto artístico insurge no grupo de dança Integração e Arte², situado na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), composto por 23 bailarinos/as criadores/as e 3 diretores/as professores/as. O trabalho aconteceu durante os meses de março a maio de 2020, a partir de encontros nas plataformas virtuais: Zoom e Google Meet. A investigação e concepção aconteceu baseada na pesquisa como prática artística de Fernandes (2013) e da pesquisa de movimentos dos/as bailarinos/as criadores/as, sob direção colaborativa de professores/as diretores/as, utilizando-se como narrativa do laboratório as ações corporais e a harmonia espacial de Laban (1978).

A execução do projeto deu-se em três encontros semanais de 1 hora cada, durante oito semanas, onde foram construídas cenas de dança e uma videodança. Nestes encontros, ocorriam práticas de dança a partir de experimentos do corpo pandêmico, corpo enclausurado, corpo confinado. De modo que a narrativa do laboratório prático de criação em dança, objetivou repensar os estados corporais nos quais os/as bailarinos/as criadores/as se encontravam no momento de

¹ Novo coronavírus começou a se espalhar no Brasil entre janeiro e fevereiro. Fonte: Zorzetto (2020).

² O grupo Integração e Arte têm 16 anos de atuação no cenário da dança do RS, com destaque para obras coreográficas premiadas nos festivais: Santa Maria em Dança; Santo Ângelo em Dança; Porto Alegre em Dança; Baila Santa Maria; Ijuí em Dança; Santa Rosa em Dança; Bagé em Dança; Concórdia em Dança. A criadora-diretora do grupo é Aline Fernandez. Desde sua criação o coletivo faz parte da Faculdade Metodista Centenário como um projeto de extensão aberto e gratuito aos/as profissionais/estudantes da dança.

isolamento, confinamento e mudança abrupta de suas vidas, mesmo que “compreendendo que mais importante que produtos artísticos, neste momento pandêmico, era passar por esses processos de escuta de si e do(a) outro(a), de práticas sensíveis, de criações e improvisações individuais e coletivas” (BALDI; SANTOS; MINELLO; SANTOS, 2021, p. 9).

Portanto, o que se pode ler-refletir neste artigo que surge de práticas artísticas entre telas e entre presenças da tela em um universo bastante plural e movente de bailarinos/as e diretores/as, é questionar: O que podemos produzir de pesquisa em dança a partir do encontro entre casa/artista/corpo/educação em regimes de isolamento social? Quais pesquisas em dança estão por vir nestas entre telas, nestas presenças virtualizadas? O que são estas novas realidades? E o que elas dizem/provocam na pesquisa e nas poéticas corporais?

2. A abordagem metodológica da pesquisa como prática artística

A perspectiva do trabalho tanto prático e que se descreve neste manuscrito, insurgem da prática como pesquisa artística, de acordo com Fernandes (2013) a pesquisa em dança tem permeado e expandido o conceito do que é pesquisa e dança no Brasil, já que se trata de um conhecimento que pode ser gerado e constituído também a partir da prática artística (FERNANDES, 2013). Peres (2018), baseada em Fortin e Gosselin (2014), também enfatiza a pesquisa em artes como prática artística que se constrói a partir da prática do coreógrafo ou artista, em uma compressão de conhecimento incorporado. Dessa forma, a abordagem metodológica que atravessa e tenciona este trabalho está “ancorada nas práticas artísticas experienciadas” (DANTAS, 2016), situadas a partir da videodança CasaCorpo e das experiências contingentes do referido grupo de artistas, não havendo aqui uma ideia de totalidade em relação as práticas artísticas no âmbito da área da Dança.

Em recente conferência apresentada em outubro de 2020 para o 16º Seminário Concepções Contemporâneas em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais, Ciane Fernandes (2020) propõe uma palestra/coreografia chamada: CoreoGrafia Aquática, realizada em ambiente marítimo. Segundo Fernandes, trata-se de mobilizar o corpo “para além da posição sentada diante de uma tela, como

artistas da dança e da corporeidade não precisamos e nem devemos – congelar o corpo e parar de dançar para escrever sobre/com esta arte (informação verbal)³.

Nesta ação coreográfica que se mistura com uma palestra, a pesquisadora expõe de modo poético e coerente os efeitos que a Pandemia tem dilatado nos corpos e nas artes, inclusive demonstrando que muitas danças continuam reproduzindo movimentos sem crítica ao contexto que vivemos. A autora e o formato desafiam-nos a encarar as nossas produções em dança em gestos que nunca se sessam, mas encontram formas renovadas de existir, de tecer-se em meio aquilo que insurge como incomodo, inóspito. E nisso, o presente trabalho encontra afinidade e relação.

A pesquisa como prática artística de Fernandes (2020; 2013), nesse sentido, se atravessa diretamente com as compreensões e escritas aqui propostas, já que se trata de (re)pensar-fazer escrita e prática como um processo movente, fluido e que busca nas suas ramificações possíveis para sobreviver, tanto os meios práticos e escriturais.

Busca-se, portanto, reconhecer o corpo e a experiência como pontos iniciais e primordiais para pensar-fazer a pesquisa em dança, não só um produto artístico a ser apresentado ou analisado, mas um processo a ser investigado a partir/com a prática artística que possivelmente é indissociável do processo de escrita. Assim, entender a pesquisa como experiência (MEYER, 2017) fez parte destes processos e vivências para construção do trabalho, bem como de identificar que a pesquisa é ancorada no corpo e no seu contexto criativo e cultural (DANTAS, 2016).

Ainda que escrever com/sobre dança (FERNANDES, 2013) seja um desafio e um processo sempre revisitado, inacabável e transitório, acredita-se nas possibilidades de escrever com/sobre dança, gerando com isso, não só novas dimensões do conhecimento nesta área, mas formas, gestos, movimentos, curas, factíveis de atualizar e propor que cada pesquisa colaborativa que emerge/verte do corpo e da experiência são singulares e podem problematizam como o conhecimento se produz, a quem serve e a que ele se refere.

Nesta posição, outra pergunta movediça pode ser disparada: que danças temos escolhido dançar para sobreviver em meio ao caos?

³ Palestra apresentada por Ciane Fernandes no 16º Seminário Concepções Contemporâneas de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais, realizado através do Youtube em outubro de 2020.

3. A dança e suas reverberações no cenário pandêmico

Em relação ao isolamento social, isso trouxe para as danças do coletivo de artistas, questões pontuais acerca do corpo, da casa que habitavam, do espaço que se modificava e do tempo que discorria de outra forma. O corpo em isolamento e isolado, procurava maneiras de expressão e liberação das tensões acumuladas pelo cenário que se apresentava cada vez mais crítico e menos possível de saídas as ruas. De certa maneira, ocorreu uma pausa em relação a vida e seu fluxo cinético incessante. Como destaca Lepecki (2020) a pandemia forneceu subsídios para que o planeta revisitasse espaços e tempos sociais, cotidianos e extra cotidianos, uma nova coreopolítica⁴ foi programa nos corpos. Isso obviamente, enfureceu as dinâmicas do capital que por sua vez não abriu mão para uma pausa no sistema lucrativo, vimos e observamos que o dinheiro falou mais alto, no critério para salvar vidas (LEPECKI, 2020). Em outras reflexões sobre a pandemia o pesquisador diz que:

Pensar em atividade e, portanto, em inatividade nos últimos três meses de pandemia do novo coronavírus é pensar em como a (má) gestão da crise sanitária tem sido baseada em aprimorar diferenciais de mobilidade e em encontrar palavras politicamente palatáveis para descrever as decisões políticas sobre restrições ao movimento. Apesar das muitas expressões diferentes escolhidas entre nações e dentro de regiões para designar as modalidades variadas de distanciamento social, restrições ao movimento e quarentena, essas expressões revelam sempre um inconsciente político cinético que informa a coreografia social imposta à população em geral. Pairando entre a suspensão do fluxo de vida “normal” (como na expressão escolhida pelo estado de Nova York, “Nova York em Pausa”) e a paralisação do fluxo de vida “normal” (como em “confinamento” ou “lockdown”, esta última expressão utilizada, também em inglês, em várias cidades brasileiras), uma coisa é certa: o movimento foi colocado em prisão domiciliar. (LEPECKI, 2020, s/n).

Este congelamento do mover-se e deslocar-se, logo foi sentido pelos/as artistas no grupo, bem como de uma necessidade de realojar suas formas de trabalhar e seguir. Neste contexto, de inatividade e impulso, a narrativa escolhida para a pesquisa, foi expressa pelo próprio desejo dos/as envolvidos/as (bailarinos/as criadores/as e professores/as diretores/as) em refletir acerca desse novo tempo de

⁴ Segundo o autor toda “coreopolítica requer uma distribuição e reinvenção de corpo, de afetos, de sentidos. É que toda coreopolítica revela o entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar” (LEPECKI, 2012, p. 55). Se antes Lepecki já refletia acerca da coreopolítica como alternativa para se estabelecer uma relação mais concreta entre o político e a dança, a pandemia obrigou os corpos e as danças, ao menos tentarem uma coreopolítica de sobrevivência em várias camadas pessoais, interpessoais, da casa e do social.

calamidades, disputas de poder, guerras virtuais, sobretudo do corpo confinado em casa. O que pressupõe alterações no corpo que dança, no corpo que é filmado para a dança e as maneiras de reinventar as próprias danças nestes por vir. Por outro lado, a Pandemia também acarretou para que os/as artistas produzissem outras formas de continuar seus trabalhos, como por exemplo artesanias ligadas a videodança, a *lives*, vídeo-encontros e videochamadas⁵.

A videodança mais especificadamente temática que atravessa estes processos e que está muito presente nos modos de produção que temos visto nas redes, estabelece-se de acordo com Ivani Santana (2006; 2002) como um ponto de convergência da cultural digital na contemporaneidade, onde o/a artista da dança não só produz danças nos meios digitais, mas também constitui novas relações com as tecnologias, sejam elas mais sofisticadas ou caseiras. De acordo com a autora, o coreógrafo americano Merce Cunningham, foi vanguardista ao experimentar relações entre o vídeo e a dança ainda na década de 1970, constituindo novas linhas de pesquisa e produção nesta área (SANTANA, 2006; 2002). Portanto, precisamos entender que não há exclusividade em analisar os modos de videodança produzidos em seu alargamento poético durante o isolamento social, entretanto, cabe aqui investir nos processos sensíveis que são recriados a partir do corpo isolado, do corpo que precisa se misturar a casa e aderir a ela.

Segundo Ana Flávia Mendes a dança quando imbuída de processos de videodança, registros de dança ou ainda mediadas pela tecnologia são “compartilhadas e manuseadas tanto por máquinas como por humanos, conferindo ao corpo outras danças possíveis” (MENDES, 2011, p. 7). Assim, segundo a autora, a videodança configura outros modos de fazer e compor, já que existem diferenças entre uma dança de presença física e uma dança de presença virtualizada:

A experiência de virtualização por meio da videodança possibilita justamente essa multiplicação da sensorialidade do corpo que dança para a câmera. O dançarino desdobrasse do tangível ao recortado e esses recortes se multiplicam e se dispersam em imagens e sonoridades que atravessam o tempo e o espaço. Transmite-se, pela videodança, não somente imagens de um corpo, mas sua presença virtualizada. (MENDES, 2011, p.7).

⁵ A midiaticização da dança já vinha ocorrendo por meio do virtual antes mesmo da pandemia, o que ocorre, conforme estudo realizado por Aires e Santos (2021) é uma superlotação de conteúdos diversos nas redes sociais e que acomete não só a dança, mas outras áreas em busca de um espaço de compartilhamento numa rede diversa de sites, *lives*, redes sociais, blogs, filmes, podcasts etc. (AIRES; SANTOS, 2021).

Segundo a pesquisadora a mudança ocorre também nos modos de direção cênica e dos procedimentos de criação, já que no presencial o/a diretor/a propõe algo e o/a bailarino/a lança-se ao pesquisar. Todavia, na videodança a investigação “consiste em perceber as imanências e transfigurá-las em arte por meio da soma dos esforços de ambos os lados, o da dança e o do vídeo” (MENDES, 2011, p. 6). Neste sentido, os processos de investigação-criação em dança são transformados. Modifica-se não só o formato de registro, mas o que, como e por que registrar para a câmera e em relação a uma tela. Por fim, estas concepções servem para introduzirmos o tema e não necessariamente chegar a formulações fechadas. A experiência percorrida aqui pretende em seu plano maior, não se fechar em temáticas como a videodança, mas a partir delas desdobrá-las.

Para Miller e Laszlo “[...] 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; LASZLO, 2020, p. 98). Segundo as pesquisadoras, a dança como uma arte da presença neste momento de Pandemia tem sido modificada, no modo como as práticas pedagógicas e artísticas são provocadas e mediadas pelas telas. Há nesse sentido, a emergência da escuta desses espaços, onde os movimentos corporais podem ser investigados a partir das suas profundidades, lateralidades, ambiências, bidimensionalidades e tridimensionalidades. Comporta nesse novo contexto uma ativação dos estados corporais, a partir de si, do outro e do mundo, evidenciando uma aproximação com o trabalho aqui proposto. A CasaCorpo, nesse sentido, pode ser:

(...) adentrar em sua própria casa por outros caminhos, com distintas sensorialidades, como um toque íntimo no espaço cotidiano habitual que se dilatou com outros contornos, presentificando o avesso do instante com a dança do improviso e a dança das memórias, trazendo outro olhar e novas sensações sobre este presente com futuro suspenso. (MILLER; LASZLO, 2020, p. 111-112).

Durante a (presente) Pandemia de Covid-19 no Brasil que inicialmente achávamos que acabaria instantaneamente, os noticiários e as redes sociais foram lotados de conteúdos de dança. Nas diferentes vertentes podemos insinuar que a dança de certa forma também se popularizou nas telas, seja por espetáculos filmados disponíveis, oficinas e aulas de dança em formatos de *lives* ou videochamadas. Obviamente, muitas presenças eram produzidas e outras na

tentativa de sobreviver eram reformuladas. Assim, percebe-se que as presenças sejam “virtualizadas” (MENDES, 2011), sejam “telepresenças” (MILLER; LASZLO, 2020), são colocadas como pontos de encontro dos/as dançarinos/as, professores/as de dança e pesquisadores/as de dança – movendo o/a artista e sua obra a outros formatos, encontros e modos de criar, apresentar.

O grupo por sua vez, optou por gerir um projeto de videodança, deixando para realizar um espetáculo a partir de janeiro de 2021, que tem como objetivo criar um filme de dança. Assim, os trabalhos do Integração e Arte, colocam-se nesse contexto pandêmico, onde os/as artistas criadores/as necessitam de modos outros de reinventar seu labor. As produções e processos, portanto, dizem respeito as práticas artísticas que se integram a problematizar o corpo pandêmico, sobretudo convocam o movimento dançado à ressignificar a ação corporal – transformando-a em uma recuperação do gesto em tempos de confinamento destes corpos.

4. Danças isoladas em tempos de Covid-19

O contexto que a videodança⁶ surge no grupo de dança está diretamente atrelada ao tempo de isolamento social, como refletido acima. O que colaborou para que os/as artistas repensassem suas formas de criação e produção em dança, atravessados pela ideia de um corpo pandêmico, mas também por questionar: Quais conhecimentos podem ser gerados e gestados no encontro entre casa/artista/corpo/pandemia? O que podemos produzir de pesquisa em dança a partir do encontro entre casa/artista/corpo/pandemia em regimes de isolamento social? Algo que se conecta diretamente a temática do VI Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual, 2021, “Quais Danças estão por vir? Trânsitos, Poéticas e Políticas do corpo”.

⁶ A videodança, CasaCorpo pode ser acessada na íntegra através do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=dXi10lmLenY>>

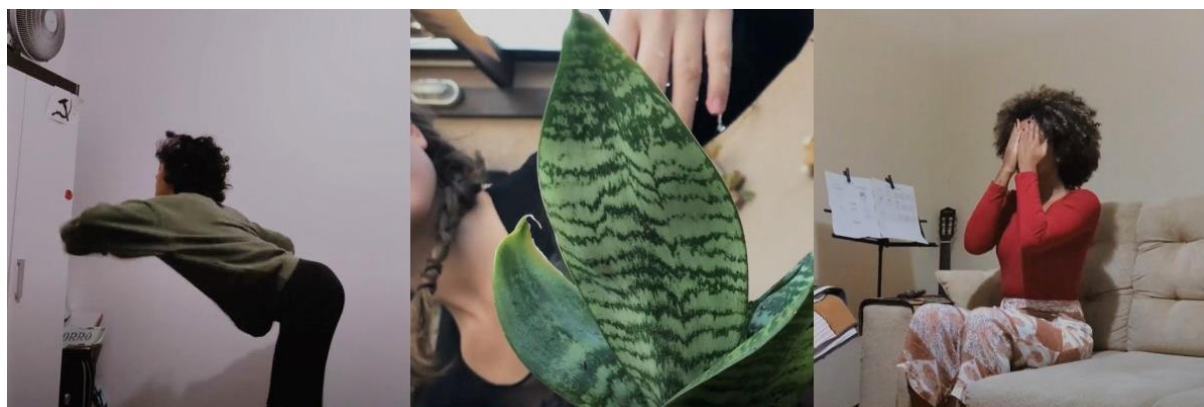


Figura 1 – Obra de videodança CasaCorpo (2020). Fonte: Acervo do autor.

Pensando que o espaço agora habitado não corresponde somente a cômodos ou paredes, nem mesmo a um espaço vazio ou maior preenchido. Corresponde ao mesmo tempo: casa e palco, lazer e trabalho, segurança e insegurança, reclusão e solidão. Na figura 1, acima, tentou-se captar alguns desses tensionamentos do corpo entre a casa.

Para Laban (1978) o espaço nunca foi algo vazio ou que precise ser preenchido, na compreensão do teórico e prático austro-húngaro do movimento, o espaço é onde todas as ações humanas e corporais acontecem e se transformam, o espaço nunca está vazio, o corpo o preenche a todo instante. Segundo Scialom o estudo do espaço faz parte do que Laban chamou de Harmonia Espacial (Corêutica), “o movimento ocupa, traça ou gera, de maneira efêmera, um espaço, e o conjunto desses traços compõe formas” (SCIALOM, 2017, p. 39). A Harmonia Espacial desse modo, evidencia neste trabalho “a finalidade de investigar a dança ou o movimento humano como ciência que lida com na análise e a síntese (criação/composição) de todos os tipos de movimento humano – corporal, emocional e mental – e suas devidas notações” (SCIALOM, 2017, p. 39-40). E que segundo Rangel (2001, p. 08) “a rede de pensamento de Laban é rica e abrangente e seu legado instrumental é bastante versátil, de grande aplicabilidade e permite despertar a imaginação e a criação de movimentos”.

Dentro dessa complexidade de estudos e práticas que Laban desenvolveu utilizamos a Harmonia Espacial como possibilidades de rever e compor dança em tempos de isolamento social, pensando nas relações possíveis com cada cômodo-espaço da casa. Entretanto, tal perspectiva situada aqui relaciona também ao anterior período da Segunda Guerra na Alemanha na década de 1930 quando Laban, foi impulsionado pelo contexto de guerra a criar um estudo do movimento

como uma recuperação do gesto. Segundo Scialom (2017) foi entre guerras e fábricas industriais que Laban iniciou seus estudos sobre o esforço humano, as qualidades do movimento e o gestual do trabalhador industrial.

Laban queria provar que cada indivíduo tem um gestual específico e necessita de um tempo próprio para realizar os movimentos de operação de uma máquina industrial. A violação dessa especificidade na tentativa de aumentar a produtividade só a diminuía, na verdade, por conta de lesões e fadiga humana. (SCIALOM, 2017, p. 32).

Repensar o gesto e o movimento dançado perpassou o processo de composição e síntese dos experimentos com a videodança, já que as reflexões que emergiram no grupo centravam-se em relação ao excesso de trabalho, mas também em relação ao abandono do corpo. Um corpo que se engessava em cadeiras de *home office* e que aos poucos perdia movimento e fluidez:

Precisamos, portanto, ativar intencionalmente todos os estados de atenção para nós que corpo somos não sermos anestesiados, sedados e roubados pela avalanche do excesso de informações multidirecionais neste enclausuramento carente de relações reais. (MILLER; LASZLO, 2020, p. 102).

Assim, o palco e a sala de ensaio, eram tomados naquele (neste) tempo-espaço, em nossas casas, quartos, salas, varandas e corredores, tentando reencontrar esses estados de atenção no eu-corpo criador, no corpo como totalidade. Nesse impulso, as estratégias de criação partiram do espaço da casa como um palco, como uma sala-casa-de-ensaio que se abre nas suas singularidades finitas de produção de subjetividades. Assim, pensar as poéticas criadas e vivenciadas com e entre os/as bailarinos/as criadores/as – professores/as diretores/as, são tomadas em experiências novas e singulares, já que pertencem a cada eu-corpo de forma única e singular (LAROSSA, 2011). A transposição da experiência para este texto, certamente já corrompeu estados, sensações, movimentos e escutas, que no presente entretanto, se dão em/na escrita.

Tensionar essas práticas, grafias, gestos que emergem da casa, em meio a ela, subjaz que faz-se um trabalho de corporeidades no vir a ser em cena, na tela e no encontro virtual com os/as demais membros/as do grupo. Talvez, seja também um trabalho laboral sobre a sobrevivência do corpo e do gesto em tempos de Pandemia e de guerras (menos)democráticas e políticas. Uma pausa necessária ao contexto que vivemos, para burlar e fazer outros *contactos* (LEPECKI, 2020)

possíveis de movimento, pausa e existência. Todavia, é emergente que práticas artísticas sejam curadas, escritas e refletidas, já que conduziram ao corpo e a história uma marca daquilo que ficará como proposta, produto e processo deste tempo de caos, morte e guerra sanitária.

A experiência articulada neste artigo se constitui como algo que passou, como destaca Larrosa (2011). A experiência pensada e problematizada desde ela própria. Neste trabalho, não procura-se falar de um/a alguém, tampouco de alguéns, mas sob o liminar do projeto artístico que experimentou ações de vídeo, isolamento e dança, salutar as possíveis de processos de criação e sobrevivência em meio ao caos, “numa reivindicação (ampla) da experiência quase como categoria existencial, como modo de estar no mundo, de habitar o mundo” (LARROSA, 2011, p. 5).

Pensar, criar e dançar com o corpo desde a sua experiência, retomando que o corpo de cada bailarino/a criador/a é seu espaço primeiro de investigação, invenção e problematização das ações que faz e gera. Segundo Rocha “neste contexto, pensar a política do gesto na dança implica verificar até que ponto o bailarino torna para si a fabricação do tempo e, assim, torna-se autor da produção de sentido dançado” (ROCHA, 2013, p. 13). Para a autora o tempo e o espaço de criação podem ser tomados de modo que o/a bailarino/a criador/a consiga gestar ao mesmo tempo suas criações a uma consciência do político presente no dançar. Ou seja, não trata-se de apenas criar por criar, ou capturar uma dança entre as telas, mas compor com as imanências e transitoriedades deste contexto pandêmico, uma dança que labuta entre seus gestos também de uma política de resistência do/no eu-corpo. Por vias disso, dar-se na relação entre si e o mundo – e nas formas do/a bailarino/a criador/a transformá-las em movimentos, conforme podemos ler-ver na Figura 2 que compõe alguns *frames* da videodança.

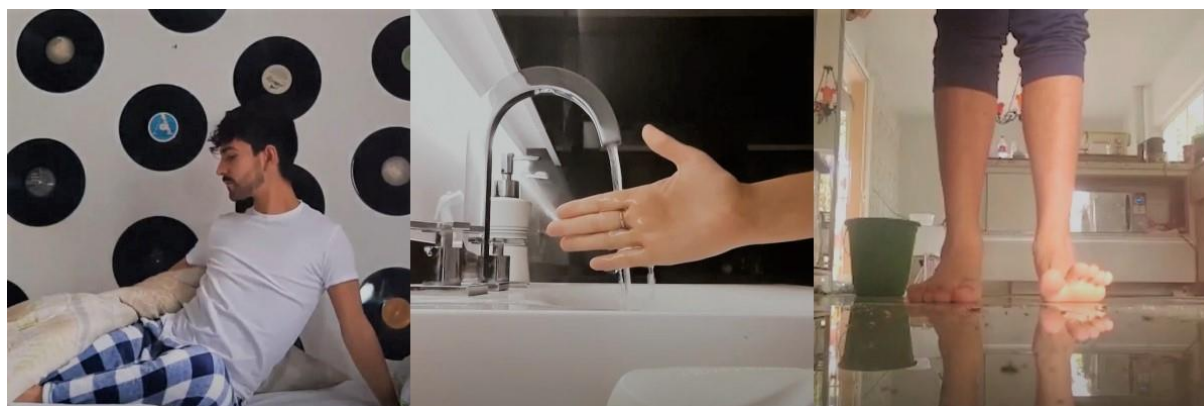


Figura 2 – Obra de videodança CasaCorpo (2020). Fonte: Acervo do autor.

Por fim, a proposta de ações corporais mediada pelos/as professores/as diretores/as, transitaram entre 23 ações que foram desde ao acordar, caminhar, lavar, ler, meditar, comer, vestir, varrer, entre outras “em que se expressava um novo corpo, um novo fazer dança e outro sentido para as atividades cotidianas, bem como numa pluralidade do corpo e da diversidade do gesto” (VIEIRA, 2017, p. 46). Estas ações corporais (LABAN, 1978) tinham como objetivo estimular nos/as bailarinos/as criadores/as: movimentos, gestos e potências do dançar. No qual cada um/a pudesse reconhecer que embora fossem movimentos básicos, precisavam ser pensados e elaborados a partir de suas intimidades-pluralidades. Desse modo, as ações corporais constituíram parte significativa do processo de construção da obra de videodança, remontando a:

(...) uma pergunta que o corpo faz ao fluxo acerca de seu processo desejante; é a possibilidade de inaugurar e reinaugurar, a todo momento, o processo desejante/singularizante que distingue, na intimidade do gesto dançado, o prazer de executar, do gosto de fazer (fabricar). E isso é uma política. (ROCHA, 2013, p. 19).

Assim, o fazer em dança não é alinhado com uma técnica ou um método de dança, mas a partir de uma perspectiva investigativa do eu-corpo em suas práticas coreográficas⁷ e poéticas, “(...) permeada pela experiência criativa que move nossas percepções e afetos, questionando preconceitos e juízos de valor através da experiência sensível” (FERNANDES, 2013, p. 22). Desse modo, as etapas da investigação a partir das ações corporais foram experimentadas, depois cada bailarino/a criador/a escolheria uma ação que fizesse parte do seu cotidiano. Ao escolher uma ação corporal como foco para a criação em dança, o/a bailarino/a era dirigido/a individualmente pelos/as professores/as diretores/as, inclusive pensando nas relações de como filmar, o que mostrar no vídeo. Após, as primeiras filmagens, observamos que os/as bailarinos/as criadores/as, ainda estavam poucos/as familiarizados/as com os recursos do vídeo para filmar este eu-corpo da dança na tela.

Neste sentido, a direção aconteceu de forma individual e coletiva novamente, no qual os/as professores/as diretores/as, pudessem ajudar os alunos/as-artistas a repensar esses modos de produção e captação das danças. Ao final deste processo, foram filmadas entre três e quatro vezes cada bailarino/a, por

⁷ Aqui entende-se práticas artísticas e coreográficas num sentido amplo, na qual incluem a improvisação, a criação, a meditação, a composição, entre outros.

meio de sua própria câmera. A seleção dos vídeos e seus recordes aconteceram de forma coletiva entre os/as professores/as diretores/as, e para finalização contou-se com a colaboração de um filmmaker. Na figura 3, pode-se interpretar algumas das ações investigadas e feitas pelos/as bailarinos/as criadores/as.



Figura 3 – Obra de videodança CasaCorpo (2020). Fonte: Acervo do autor.

5. Considerações

O projeto artístico CasaCorpo situado e contingente, amplia-se a partir de práticas artísticas de dança e videodança investigadas sob o liminar de contextos pandêmicos onde os fazeres em dança necessitaram encontrar maneiras criativas de sobreviver. O que podemos supor é que as possibilidades de estar artista entre uma Pandemia são recriadas. Ou seja, as fronteiras entre as artes e os corpos são entrelaçadas por tecnologias, presenças virtualizadas (MENDES, 2011) ou telepresenças (MILLER, LASZLO, 2020). O papel de criador/a-professor/a-diretor/a destes processos e produtos da arte, coloca-se como inovador e performático, pois desafia as disciplinas comuns do fazer, apresentar e pensar em arte.

Como substrato das experimentações, pode-se destacar os processos que emergiram do eu-corpo enclausurado em busca de uma ação que o fizesse reconhecível. A construção de uma poética a partir das casas e dos corpos centrou-se em habitar os espaços, fazer deles ambiências para as criações e ressignificar as ações corporais atravessadas pelo estudo do movimento de Laban (1978).

A CasaCorpo foi entendida em experiências que no momento se davam a partir dos cômodos, das paredes, dos objetos, das convivências que ali eram produzidas, subjetivadas e singulares a cada criador/a (LARROSA, 2011). Por outro lado, o corpo casa pode ser diferente para cada bailarino/a, já que ao propor a

criação percebemos que as interpretações e expressividades presentes nos gestos, nas filmagens eram singulares. Adentrar as casas, certamente é uma ruptura das intimidades, portanto, este trabalho procurou aberturas possíveis e não autoritárias em relação ao que cada bailarino/a poderia – gostaria de mostrar ou não.

Estes processos de criação entre vídeo e dança, não foram vivenciados a partir de uma homogeneidade do fazer-pensar em dança. Ao laborar com os corpos, também aprendíamos a como lidar com os desejos e limitações de cada artista-aluno/a. Entretanto, percebemos que os encontros do grupo também forneciam momentos de pausa e respiro da rotina já desgastada da quarentena de covid-19.

O trabalho que se mistura com concepções de uma videodança, ainda em sua feitura enquanto uma artesanaria inacabada, são traduzidas em processos de criação a partir do corpo em relação ao contexto, ao fazer e a mediação tecnológica que possibilitou a execução deste trabalho. Sem, no entanto, fechar-se a uma temática, ou fundar um conceito, mas transitar entre práticas artísticas em dança. O que recobra refletir criticamente sobre esses processos, uma vez que a videodança é uma linha de pesquisa dentro da área da Dança e que neste momento de isolamento tornou-se algo genérico e totalizante, como uma ferramenta que tudo pode ser, mas não se sabe muito o que é. Em outras linhas o que vemos é uma justificativa superficial acerca da videodança, alicerçada em muitos trabalhos, mas que carece de aprofundamento e reflexão. Por isso, ao trabalharmos com a videodança, exploramos seu universo conceitual e artístico, situando os/as artistas acerca dos fundamentos a partir de Santana (2006; 2002) e Mendes (2011).

Desse modo, CasaCorpo foi subvertido a uma poética/política da sobrevivência, onde as criações eram tomadas como meios para externar sentimentos, expressividades e sensações até então mantidas nessas casas, nestes corpos. CasaCorpo buscou na sua dimensão particular, invadir e transfigurar os espaços da casa habitual, para uma casa que move-se em um plano das novas realidades apresentadas pela Pandemia. Em um contexto aparentemente distópico, mas vivido em 2020(2021). Na qual, a casa torna-se palco, torna-se corpo e tantas outras possibilidades.

CasaCorpo fora colocado como um plano de composições do perceber, identificar e relembrar no/do corpo. Movendo-se a não esgotar as possibilidades do (mo)ver, neste contexto da Pandemia e das redes remotas, mas também e a partir

da pausa refletir criticamente o gesto dançado, negociar com os corpos suas danças e seus modos de resistir ao caos, a morte e a vida.

Produzir com aquilo que nos sobra enquanto vida, matéria e carne. Produzir casascorpos em meio ao caos de uma realidade distópica, mas vivificada. Nos movimentos de enclausuramento e confinamento dos corpos em busca da sobrevivência. Respirar por meio de invenções outras, de composição e criação de novas casas que agora aderem ao corpo. Sobre(viver) para além do instinto, sobreviver como mutação e transformação da vida e da experiência. Dançar como verbo, sempre renovador dos gestos e movimentos que nos movem em busca de liberdade, poesia, conhecimento e cura.

Oneide Alessandro Silva dos Santos
UFSM

Artista, professor e pesquisador negro na área de execução da Dança. Professor Substituto do Curso de Dança Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Cursa Mestrado em Educação e Artes pelo PPGE (UFSM). Graduado em Dança Licenciatura (UFSM). É membro desde 2018 do Grupo de Pesquisa Corpografias. Professor de dança no Grupo Integração e Arte.

Referências

BALDI, Neila Cristina.; SANTOS, Oneide dos.; MINELLO, Daniela.; SANTOS, Cinara dos. Dançarescrevendo corpografias de uma pandemia. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**. v. 1, n. 40, p. 1-31, 2021.

CoreoGrafia Aquática: Danças e as escritas ecocêntricas decoronais. Ciane Fernandes. Palestra/Performance. Vídeo no youtube, 32 min. Online: UFMG, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=57ISXmqDDRUR&feature=youtu.be> Acesso em: 31 out. 2020.

DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no Corpo, Ancoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 168-183, 2016.

FERNANDES, Ciane. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**. Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, 2013.

FORTIN, Sylvie.; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes**. Brasil, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2014.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus editorial, 1978.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha Revista de Antropologia**. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, 2012.

LEPECKI, André. **O Movimento na Pausa**. Online. ConTactos, 2020. Disponível em <<https://contactos.hemi.press/movimento-na-pausa/?lang=pt-br>>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

MENDES, Ana Flávia. Imanências na tela: a dissecação artística do corpo mediada pelas tecnologias da videodança. **O percevejo online**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-8, 2011.

MEYER, Sandra. A pesquisa como experiência: a ação da teoria e a prática do conhecimento em dança. **Revista Científica/FAP**. Curitiba, v. 17, n. 2, p. 13-28, 2017.

MILLER, Jussara.; LASZLO, Cora Miller. Corpos em conexão, corpos em presença. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**. Natal, v. 3, n. 2, p. 95-116, 2020.

PERES, Bruna. Memórias perfumadas. In: CARNEIRO, Ana; KEISERMAN, Nara (Org.). **Criações e pedagogias artísticas experimentadas**. Jundiaí: Paco, 2018. p. 19-36.

RANGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. Campinas, 2001. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RESENDE, Felipe.; AIRES, Daniel Silva. Processos de criação e registro das danças para o audiovisual em tempos de pandemia: um panorama gaúcho. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, n. 44, p.01-16, 2021.

ROCHA, Thereza. Dança e liquididade: um estudo sobre o tempo e imanência a dança contemporânea. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**. Salvador, v. 1, n. 2, p. 9-21, 2013.

SANTANA, Ivani. **Corpo aberto**: Cunningham, dança e novas tecnologias. São Paulo: Educ, 2002.

SANTANA, Ivani. **Dança na cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.

VIEIRA, M. de S. Coreologia: habitações poéticas da obra labaniana. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 29, p. 044-058, 2017.

ZORZETTO, Ricardo. Novo coronavírus começou a se espalhar no Brasil entre janeiro e fevereiro. Brasil: Revista Pesquisa FAPESP, 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/novo-coronavirus-comecou-a-se-espalhar-no-brasil-entre-janeiro-e-fevereiro/> Acesso em: 30 de mar. 2021.

Relações do corpo com o chão: experiências artístico-educativas com Lucio Piantino

Rafael Alves Assunção Oliveira (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Esse artigo integra a pesquisa “Relações do corpo com o chão: experiências artísticas, educativas e de participação social”, em andamento no PRODAN/UFBA. Trata-se da continuidade das reflexões abordadas na Licenciatura em Dança/IFB, e na Especialização em Dança/UFBA. No mestrado, investigo as seguintes questões: como o chão me move? Como mover o chão? O objetivo é desenvolver práticas artísticas participativas e educacionais que estimulem a construção de vínculos, pertencimento e participação social. Neste texto, discuto a experiência de colaboração com a obra “Somos como Somos e não Cromossomos” do artista Lucio Piantino, analisando-a a partir dos seguintes pontos: relações de pertencimento entre sujeitos/as a partir da linguagem *Hip-Hop* e a dança *breaking*; mediação de ensino-aprendizagem (preparação corporal) online e semipresencial; discussões acerca do corpo e da pessoa com/sem deficiência.

Palavras-chave: DANÇA. PERTENCIMENTO. MEDIAÇÃO. EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Abstract: This article is part of the research “Relationships between the body and the ground: artistic, educational and social participation experiences”, in progress at PRODAN/UFBA. This is the continuity of the reflections addressed in the Degree in Dance/IFB, and in the Specialization in Dance/UFBA. In the master's, I investigate the following questions: how does the ground move me? How to move the floor? The objective is to develop participatory and educational artistic practices that encourage the construction of bonds, belonging and social participation. In this text, I discuss the experience of collaborating with the piece “Somos como Somos e não Cromossomos” by artist Lucio Piantino, analyzing it from the following points: relations of belonging between subjects based on Hip-Hop language and dance breaking; online and blended teaching-learning mediation (physical training); discussions about the body and the person with/without disability.

Key-words: DANCE. SENSE OF BELONGING. MEDIATION. ARTISTIC-EDUCATIONAL EXPERIENCES. DISABLED PEOPLE.

1. Relações de pertencimento a partir da linguagem *Hip-Hop* e dança *breaking*

De acordo com Roberta Estrela D’Alva (2014), o Hip-Hop¹ nasceu em festas de rua (Block Party) nos Estados Unidos no início dos anos de 1970. Nesta

¹ “São encontrados fontes em que a ‘invenção’ do termo Hip Hop é atribuída ao DJ Hollywood e ao MC Keith Cowboy Wiggins. O DJ Afrika Bambaataa, criador da The Universal Zulu Nation,

época, o sul do Bronx era um cenário desolador, violento, com prédios incendiados, tráfico de drogas e gangues de rua. Em meio a abandono, falta de investimento, alta taxa de desemprego, queda dos preços das casas e pobreza em um contexto de estagnação econômica, a metrópole lidava com tribulação fiscal que quase fez o governo federal declarar falência em 1975. O contexto era de crise, mas também aquecia o nascimento do movimento sociocultural Hip-Hop², punk, disco, latino e afro. Como resposta “a um corpo social doente que reage a uma febre que se recusa a passar” (p. 03), a invenção coletiva da juventude se opunha às lógicas do Estado de sucateamento e morte. O movimento era uma forma de celebração da diversidade e da auto representação de jovens, uma comunidade que retomou os espaços públicos através de atitudes, como a de ligar o equipamento de som improvisando “gatos” que “roubava energia” para realizar festas de rua como uma “tomada de assalto”. (p. 07). Assim o movimento Hip-Hop ia se caracterizando politicamente como movimento de festa de rua/bairro que possibilitava fazer e contar a própria história, promovendo sociabilidade, comunicação, ativação de autores/as e conhecimento.

Para Lima e Santos (2017) a chegada do Hip-Hop no Brasil ocorreu em São Paulo em 1980, período marcado pelo final da Ditadura Militar, especificamente

considerado o mentor intelectual da cultura hip-hop, credita o termo ao DJ Lovebug Starski, mas foi o próprio Bambaataa quem convencionou a cultura a partir de quatro elementos: o *DJing*, a arte do *disc jockey*, que a partir de dois toca-discos se torna uma espécie de ‘tutor’ do passado fonográfico concreto, contador de histórias musicais, que transforma sua experiência musical individual na vivência do coletivo; o *MCing*, a expressão do mestre de cerimônia, MC, originalmente o mediador entre DJ e o público e que por meio de sua voz atua principalmente articulando o rap (ritmo e poesia); o *b-boying/ b-girling*, expressão de dançarinos urbanos, criadores das ‘street dances’ (danças de rua, ou urbanas), aqueles que dançam durante os *break-beats*, autodidatas da criação do movimento; o *graffiti writing/graffiti*, arte urbana em que o grafiteiro, artista gráfico das ruas, utiliza os muros muros como interface e a cidade como moldura para seus grafites-depoimentos, trazendo a transgressão como meio e a arte aerossol como fim. Em textos da Zulu Nation (organização emblemática da cultura hip-hop da qual Bambaataa é fundador), o elemento *MCing* também é chamado rapping, o *bboy/b-girl* é por ‘várias formas de dança’ que incluem o *breaking*, *up-rocking*, *popping*, *locking* e há ainda a adição de um ‘quinto’ elemento, considerado o que mantém todos os outros juntos: o conhecimento.” (D’ALVA, 2014, p. XXII).

² O termo aqui leva o “H” maiúsculo, pois trata-se da existência de toda uma comunidade e um direito de existir e conhecer. O termo quando leva letras minúsculas se referi a um gênero musical, um produto a ser comprado ou vendido. *Hip* (informado/estilo) *Hop* (saltar/dançar) juntos tece sentidos com de uma forma de ser-estar, consciente de si, dos outros e do mundo. A palavra pode ter vários sentidos, por exemplo, na forma do movimento pode ser (saltar e pés), isto é, ao invés de caminhar e correr também pode ser considerado um “jogo de cintura”.

pelo governo do General João Figueiredo. Neste momento, a economia permaneceu inerte e houveram mobilizações da sociedade civil. Em 1983 e 1984, milhares de brasileiros/as exigiram o direito de voto para presidente no movimento “Diretas Já”.

Os bailes black ou a vertente brasileira do Black Power³ também surgem como forma de contraposição ao contexto político, exaltação à negritude, a luta por igualdade de direitos civis no Brasil e no mundo. Em outras regiões do país, o Hip-Hop veio a se consolidar e se fazer presente enquanto manifestação cultural que pauta a socialização, o lazer e a diversão da juventude negra (LIMA; SANTOS, 2017, p. 124). Para Ivan dos Santos Messias (2015), em Salvador, Bahia, o Hip-Hop contribuiu significativamente “na formação crítica e na mobilização de políticas da juventude através da educação não formal, mediante a solidariedade” (p.13).

A partir destas perspectivas, os/as diversos/as autores/as citados/as marcam a importância do Hip-Hop no Brasil como uma forma de conhecimento e uma resposta artística às opressões. Estas questões nos apontam para o potencial da dança e, em especial do Hip-Hop, em processos artístico-educativos em contextos de educação não formal⁴. Hoje, em meio a Pandemia de covid-19, há um aprofundamento das desigualdades econômicas e da vulnerabilidade social em nosso país, em especial no âmbito da população negra. Em meio a este contexto, de que forma a cultura Hip-Hop poderia contribuir para promover relações de pertencimento, interdependência, autoconhecimento, redes de solidariedade e força⁵?

2. Como o chão deste processo vem movendo esta prática?

Alinhado com o método de pesquisa Somático Performativa, compreendo que as práticas criativas:

³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2021/04/o-significado-do-cabelo-black-power/> acesso em 10 de julho de 2021.

⁴ É de nosso interesse ampliar esta reflexão também para o âmbito da educação formal, tanto nos contextos de Educação Básica quanto de Ensino Superior. Entretanto, neste artigo nos restringimos a discutir uma experiência em âmbito não formal.

⁵ Artista de dança e professora da Escola de Dança da UFBA, Beth Rangel destacou na mesa de abertura realizada no Congresso UFBA 2021 “PRODAN/UFBA – pesquisas implicadas em um Mestrado Profissional em Dança” que as redes são espaços de expansão e de desenvolvimento social, com condução de forças em múltiplas direções. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZiSzv_Mh0tU&t=359s acesso em 11 de julho de 2021.

[...] não são apenas compatíveis com a arte: elas nascem da arte, de seus modos particulares e únicos de articular, relacionar diferenças e criar conhecimento. Neste sentido, o conhecimento com dança é inovador e relevante não apenas para a dança ou para as artes, mas para o contexto da pesquisa num âmbito bem mais amplo. A dança reconquista, assim, um **território** [grifo nosso] de produção de conhecimento que lhe é próprio e único, além de fundamental para a integração das várias faculdades e aspectos numa contemporaneidade [...]. (FERNANDES, 2013, p. 23).

Nesse sentido, é possível pensar que as práticas artísticas em dança e a cultura *Hip-Hop* têm seus próprios percursos. Dialogo com Dantas (2016), na afirmação de que a metodologia Somática no âmbito da pesquisa seria uma forma de produção de conhecimento “fazer ver-perceber”: para além do que se vê, sendo necessária registrar as informações cinestésicas e, em seguida, transformar o que viu, sentiu, tocou, ouviu, cheirou, saboreou, intuiu, vivenciou e compartilhou em linguagem dançada, falada e escrita (DANTAS, 2016). Por isso, essa proposta, de caráter teórico-prático, tem como pressuposto a noção de pesquisa implicada, e assume os procedimentos metodológicos de observação coparticipante autoetnográfica, na qual o pesquisador-dançarino-mediador se insere junto ao campo social para promover reflexões contextualizadas, intrínsecas e interpessoais coerentes. Nesse sentido, as diversas práticas com danças se constroem durante o processo e transformam-se no ato da criação no próprio método da pesquisa (FERNANDES, 2013).

3. Mediação de ensino-aprendizagem online e semipresencial

Esta forma de compreender a produção de conhecimento em dança me traz duas lembranças muito significativas. A primeira diz respeito à experiência de integrante do grupo Rock Street Crew⁶ durante mais de sete anos como dançarino de breaking. Essa experiência foi marcada por inúmeros aprendizados coletivos, na rua, em roda, permeados por aspectos de colaboração e produção. Não posso deixar de mencionar que nasci em um contexto em que a cultura Hip-Hop chegava com efervescência como uma identidade mestra de luta de classe e pertencimento. Nessa organização puder aprender a me mobilizar, construir experiências de

⁶ Blog do grupo disponível em: <http://rscbreaking.blogspot.com/> acesso em 07 de julho de 2021.

masculinidades, consciência crítica e criar apresentações artísticas como denúncia social⁷.

A segunda lembrança diz respeito a quando conheci Lucio Piantino há quinze anos atrás, em um evento de Hip Hop em Brazlândia/DF. Logo fomos trocando passos e movimentos de breaking, foi como se fosse cena! Um encontro sensível, de escuta e troca. Anos mais tarde Lucio e eu nos reencontramos para preparação corporal, criação de sequência coreográfica inspirada nas danças urbanas e colaboração com a obra *Somos como somos e não cromossomos* (2021), de sua autoria⁸, revessando entre encontros online e semipresenciais⁹.

O objetivo inicial foi propor práticas corporais inspiradas em Gyrotonic®, Gyrokinesis®, Yoga, Pilates, Danças, Thai Yoga Massagem¹⁰ e exercícios de condicionamento físico que propiciassem a ampliação da capacidade cardiorrespiratória. Também experimentamos aquecimentos como impulso para as cenas do espetáculo, praticar o roteiro da obra, organizar objetos cênicos e figurino em posições estratégicas para transição de cenas e conversar sobre a prática. Inicialmente o intuito era ativar o trabalho por elementos das danças urbanas, músicas, vídeos, referências e objetos pessoais.

⁷ Nesse sentido, identifico grande convergência entre os interesses de nosso trabalho e do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos. A companhia, fundada em São Paulo em 1999, utiliza elementos da cultura *Hip-Hop* – como breaking, grafite e rap – na realização de seus trabalhos teatrais. Com a direção da dramaturga Claudia Schapira e do DJ e ator Eugênio Lima, o grupo investe na oralidade ritmada e na poética musical, expondo as urgências, dificuldades e contradições da vida nas metrópoles. O objetivo é estabelecer o encontro da arte de representar com os modos de expressão urbanos, resultando numa linguagem híbrida, que evolui para espetáculos-manifestos e é marcada pelo tom de denúncia social. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo464387/nucleo-bartolomeu-de-depoimentos> acesso em 07 de julho de 2021.

⁸ É um espetáculo solo que traz quatro personagens que retratam a vida, as experiências e os interesses. O texto, escrito por Lurdinha Danezy com a participação da diretora Mônica Gaspar e do próprio Lucio, fala sobre a vida, o trabalho, os sonhos e as dificuldades enfrentadas por ele para superar o preconceito e a discriminação sofridos ao longo de sua vida e sua carreira. No palco, Lucio apresenta seus talentos como pintor, dançarino de hip hop e ator ao performar um artista em seu ateliê, um dançarino de hip hop, um candidato a deputado e uma Drag queen. O texto propõe uma reflexão sobre oportunidades e a falta delas, sobre inclusão e exclusão social, sobre acessibilidade e sobre respeito às diferenças. Lucio se mantém sozinho no palco a maior parte do espetáculo que conta também com recursos de vídeos e áudios que trazem um pouco da história do ator. Lucio, com este espetáculo, pretende, mais uma vez, reforçar que a síndrome de Down é apenas uma das suas inúmeras características e que o diagnóstico de deficiência não define a pessoa e não determina sua vida, afinal, como o próprio Lucio não cansa de repetir: Sou feliz, triste é o preconceito.

⁹ Os períodos de realização do processo como um todo foram de outubro a dezembro de 2020, de janeiro a fevereiro 2021 e de março de 2021 a Julho de 2021.

¹⁰ Para acessar imagens do trabalho de Thai Yoga Massagem que venho desenvolvendo, acesse vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2HjSNmZUFJ8> acesso em 11 de julho de 2021.



Figura 1: Lucio e eu em uma conversa / aquecimento.
Fotografia: Lurdinha Danezy.

Aos poucos, os encontros foram se tornando um estar juntos como premissa da educação para o afeto, uma forma de pertença ao lugar que se vive-dança e de estímulo à diversidade cultural (SODRÉ, 2012). Um processo não só de instrução, mas socialização através da linguagem *Hip-Hop*, danças populares por meio de conversas, batalhas de rima, batalhas de dança, praticas de danças urbanas, trabalho gestual, prática de improvisação em dança, pratica de *beat box* (sons com a boca), rimas como *Mc*, histórias de vida, atendimento de massagem, almoço, jogo de xadrez etc.



Figura 2: Malasana é uma postura de agachamento profundo que aproxima a pélvis da terra, alonga a região quadril, tornozelos, virilha e costas. Asana do Yoga e da vida excelente para o aterramento mente/corpo. Fotografia: Lurdinha Danezy

Pensando em como se daria a preparação corporal nesse contexto, passei a exercitar as ideias de Kastrup (2015), que sugere que a atenção corporal é concentrada e aberta, o que dialoga com a noção de corpo disponível não somente para cena, mas para vida. Com objetivo de propor práticas que estimulassem o exercício cardiorrespiratório para dançar as cenas do espetáculo, abarquei tudo que Lucio queria fazer nas aulas, como dançar axé, funk¹¹ e o próprio hip-hop¹² como caminhos para dilatar essa atenção aberta e centrada.

Conversando com as ideias de Rancière (2002) e Aquino (2015), não havia uma concepção de transmissão de conhecimento, mas uma mediação construída durante as aulas. Abaixo compartilho um pouco de como se deu essa estratégia de mediação algumas motivadas por instruções, perguntas, referências audiovisuais, Língua Brasileira de Sinais, exercícios de condicionamento físico e também exercícios na lida com o novo contexto de uso das tecnologias.

Antes dos encontros sempre planejava as aulas baseadas nas anteriores e sugeria “deveres de casa”, passava as orientações pelo WhatsApp® por áudios e escrita. Em uma atividade para casa fiz duas sugestões: a primeira que ele deveria ver vídeos de dança-teatro da cultura Hip-Hop/danças urbanas e, a segunda, que enviasse para mim referências de vídeos de danças que o mobilizavam a dançar¹³. Após nove encontros online, vinha propondo a Lucio e provocando-o a investigar o movimento do breaking¹⁴ ou criar uma estrutura de improvisação em dança¹⁵ com o

¹¹ Disponível em: <https://photos.app.goo.gl/kE2hCxXSuyJpw5iD9> acesso em 07 de julho de 2021.

¹² Disponível em: <https://photos.app.goo.gl/9kW6UpUxU8TeDMD7> acesso em 07 de julho de 2021.

¹³ Enviei para Lucio os seguintes vídeos: *Herói Tombado* de Roberta Estrela D’Alva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=djXvyVQrKqE>; *Cia Pé no Mundo para Objetos Coreográficos de William Forsythe*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkFLY96X4N8>; *Balada Manifesto* de Fragmento Urbano, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BgA_wlGmllw; *Acordei Que Sonhava do Núcleo Bartolomeu*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DhNeW5nHQr8&t=18s>; *Storm’s Footworks fundamentais*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7SRuyFEZfAI&t=4s>; *Bboy Neguin Ultimate Traile*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y-Ng6Ylxq_4; *Nothing Looz Kids Battle Final 2017 Bgirl Terra vs Demani*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GNkySP2qS5s>; *BSBGIRLS Legendários 2013 – TV Record*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=heqGCzY1Aml>. Lúcio me enviou os vídeos do filme *Ela dança eu danço cinco*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z-_DYsv_yjM&t=3s; *Street dance 2*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hh7LZ3DOT80>; *Mc Rebeca, Kevin O Chris e Wc no Beat- Repara (Coreografia oficial) Coreografia- Deslizo e jogo de MC Rebeca*; disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9OxCwxilLoE>. Todos os vídeos tiveram acesso em 08 de julho de 2021.

¹⁴ Em geral os dançarinos/as *bboys* e *bgirls* fazem uma apresentação artística protagonizando seus movimentos na roda individualmente ou em grupo. A dança se realiza no ritmo dos *breaks beats* organizados pelos *DJs*. Os dançarinos/as fazem *top rocks* em pé para todos os lados ou para seu oponente e ou público. Em seguida descem para os *drops*, ou seja, para o chão com uma pausa ou em um fluxo contínuo. Na relação dos apoios do corpo com o chão desenvolvem bases e

tema gerador Hip-Hop. Para este encontro e em outros, perguntas indutoras¹⁶ foram indicadas como exercício de ativação. A proposta envolvia definir uma música e algum adereço para realização de uma performance, como resultado processual Lucio respondeu a tarefa de casa gravando um vídeo dançando¹⁷. Dialogando com Lepecki (2010), reitero a compreensão que “todo corpo pode dançar, toda dança pode ter qualquer corpo”, ou seja, cada obra pede um corpo e cada singularidade de corpo uma obra adequada desse corpo ser – estar (p.18).

Em outra atividade sugeri a ele que desse uma aula de danças urbanas, iniciando com aquecimento dinâmico inspirado no hip hop dance ou street dance. Em seguida, fizemos um trabalho de fortalecimento do centro do corpo (core) e membros inferiores com exercícios de abdominais, pranchas e pernas, depois faria uma apresentação da sequência coreográfica e ou improvisação em dança, por fim, compor uma coreografia.

Ao invés de Lucio realizar as atividades exatamente como orientei, ele foi compondo e transformando as provocações em uma incrível dança urbana (popping) com a movimentação de onda (wave). Tendo praticado Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante anos, ele utilizou as lestras do alfabeto como recurso metodológico para que eu pudesse compreender o princípio de movimento. Por exemplo, ele sugeriu que eu praticasse o movimento de onda com os braços a partir

transferências pesos com diversas partes do corpo para desenvolver um trabalho de pernas *foot works*. Durante a entrada na roda, podem realizar movimentos combinatórios de força e ou explosão *power moves* e finalizando com um congelamento, uma pose, imagem do corpo no espaço *freezes*. Para além dos movimentos em si, talvez seja importante como os dançarinos/as imprimem em suas danças suas histórias e ou o universo do *Hip-Hop*. Se diferenciado ou se contaminado por outras danças e pessoas podendo subverter a lógica da estrutura e compondo de outras maneiras. Sobre *breaks beats* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H2wTKTDeqf4> acesso em 06 de julho de 2021.

¹⁵ De acordo com Nachmanovitch (1993, p.71): “improvisar não é fazer “qualquer coisa”; a improvisação pode ter o mesmo sentido de estrutura e totalidade de uma composição planejada”. Isto significa, que nesta estrutura descrita acima posso realizar por escolha outras ações que componham com o todo. Sem receios de experimentar coisas, ações, objetos, textos, trajetórias de tempo/espço.

¹⁶ O que te motiva dançar? Quais sentimentos surgem quando você dança? Em que contexto se passa? Como é esse dançarino/a de *breaking*? De onde ele/a vem? Como são seus comportamentos e gestos? Como ele/a se move (no) e com o chão? Em que momentos há pausas? Em que momentos da música dançar mais rápido ou lento? Quando dançar no nível alto, médio e baixo, ou seja, em pé, mais baixo ou bem próximo do chão? Quais sentimentos se expressam?

¹⁷ A movimentação era inspirada no rei do pop Michael Jackson e danças de *bboy/b-girl*, disponível em: <https://photos.app.goo.gl/6w2Q6xwtA8JXG1Be9> acesso em 08 de julho de 2021.

da letra “E”. A letra “E” seria o princípio do movimento, fazendo dobrar a ponta dos dedos como uma dobradiça de porta. Nesse momento, algo mágico aconteceu: compreendemos juntos o sentido de uma mediação de experiências artístico-educativas.

Fui aprendendo a me relacionar com Lucio mediando suas aventuras, escutando, interpretando e traduzido enquanto ele conduzia e se guiava pela sua própria experiência de mundo. Inverter os papéis foi uma virada de chave no trabalho, ativou em nós interdependência e colaboração. Esses acontecimentos foram fundantes para deixar que o ato de estar juntos vá coreografando o planejamento, as instruções e as estratégias de uma forma inventiva e aberta à criação. Outro aspecto importante de ser mencionado é que as palavras **relação** e **mediação** estavam presentes na maioria das anotações dos planos de aulas, eram reflexões resultantes da prática e do encontro.

No trabalho da coreografia, foi aparecendo outros aspectos, o **estímulo** e a **repetição** consciente¹⁸. Assim, íamos trabalhando de diferentes formas: nós dois juntos, com a mãe e diretora Mônica Gaspar gravando; com algum objeto; com músicas diferentes de *Hip Hop*; sem música; pausando e conversando; fazendo outras danças e depois fazendo a coreografia novamente; de olhos vendados; em locais diferentes da casa; em cima de uma mesa gigante; para direções diferentes em relação à tela; mais no canto no palco... O trabalho consistia basicamente em fazer gravar, assistir, conversar, analisar o gesto expressivo¹⁹ - e fazer de novo. À medida que os ensaios iam acontecendo, a sequência coreográfica ia acumulando movimentos que faziam sentido e readaptando outros. O que evidenciou nesse trabalho um fluxo de criação colaborativo.

¹⁸ Os vídeos a seguir mostram um pouco da coreografia em processo de construção, disponíveis em: <https://photos.app.goo.gl/cEon6u17ViubjBwR9>; <https://photos.app.goo.gl/aguXD8d1B4wKAEExMA>; <https://photos.app.goo.gl/6tnBBdCscLP9AFHB6>. Acesso em 10 de julho de 2021.

¹⁹ “Christine Roquet (2011) destaca que a análise do gesto expressivo trata precisamente da corporeidade do movimento, do gesto dançado, do fenômeno do próprio dançar, diante de razões éticas, sociais, culturais e políticas – que fundamentaria no ocidente a recusa em valorizar as práticas gestuais e corporais. Pensando na abordagem etnográfica e na Abordagem Sistemática do Gesto Expressivo como forma de pesquisa no processo que inclui ainda análise por meio de imagens e registros [...]” (SANTOS e PIZARRO, 2017, p. 165).



Figura 03: Amarelo. Encontro pela plataforma Google Meet. Fotografia: Lurdinha Danezy

Esse aprendizado nos ambientes online e semipresencial era ativado com Lucio, isto é, aprendendo mais com Lucio do que Lucio comigo. Assim, os corpos se apresentavam disponíveis ao ver, fazer, lembrar, aprender, traduzir e criar, pois o conteúdo da aprendizagem era o próprio processo de aprendizagem dos/nos encontros e além. Tal prática se contrapunha com a “concepção de educação bancária” (FREIRE, 1983, p. 67 apud AQUINO, 2015, p.63), isto é, a divisão entre aqueles que sabem e os que não sabem, os que transmitem valores e conhecimentos para os outros vazios que devem ser preenchidos. Era uma proposta de educação problematizadora na qual “[...] o educador/a já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (FREIRE, 1983, p.78-79 apud AQUINO, 2015, p.64). Pensando uma aprendizagem artística como processo de inacabamento, condição de igualdade, consciência crítica que não ignora absolutamente tudo

[...] a consciência da condição comum de inacabamento e igualdade das inteligências possibilita a criação de um espaço de valorização e

reconhecimento onde se estabeleça formas de relação dialógicas, não hierárquicas e baseadas no amor, para a construção de conhecimento com os (as) outros (as) através das seguintes operações: observar, relacionar e avaliar as relações de congruência com os contextos (AQUINO, 2015, p.77).

Nesse sentido, fomos chegando a uma definição provisória de estratégia de mediação de processo artístico-educativos que acolhia variações de acordo com as especificidades do dia, desejos, questões tecnológicas, instruções etc. Em síntese, podemos afirmar que se tratava de: **1. iniciar as aulas/encontros sendo espectador/a de suas danças; 2. observar a relação durante e ir mediando às propostas/instruções comentando e fazendo perguntas; 3. estar aberto a surpresas e mudanças criando conexões com o objetivo da preparação corporal e criação da sequência coreográfica.** Assim, as aulas foram sendo criadas com a noção de inacabamento, imprevisibilidade, desapego, vínculo e sociabilidade. O ambiente online e remoto como diferentes espaços propícios a criar condições e estímulos para reconhecer, visibilizar, apreciar, comentar, falar, refletir através da escuta:

[...] ouvir bem exige outro conjunto de habilidades, a capacidade de atentar de perto para o que os outros dizem e interpretar antes de responder, conferindo sentidos aos gestos e silêncios, tanto quanto às declarações (SENNETT, 2012, p.26 apud CARMO e CASTRO, 2007, p.78).

Assim como Carmo e Castro (2007), Aquino (2015) também tece aproximações como o pensamento de Sennet (2012) pela perspectiva de Rancière (2002) e Paulo Freire (1996), apresentando uma interpretação que converge para um entendimento de aprendizado e espectador/a. Fazer arte e exercitar a escuta como um conjunto de habilidades da ordem do traduzir mundos ao seu modo, responder problemas, recriar sentidos, assim como inventar seria da mesma ordem que recordar e rememorar experiências anteriores (AQUINO, 2015, p.74-75).

O que no sentido emancipatório em Paulo Freire (1996), se expressa em consciência crítica como condição de inacabamento em *O Mestre ignorante* de Rancière (2002), sugere diminuir as distâncias entre quem vê e faz considerando a igualdade das inteligências. Pois parte do pressuposto de que todos/as têm a mesma capacidade de aprender qualquer coisa e relacionar o que aprendeu com o todo. Ser mestre é ser acompanhante dos outros/as em sua “aventura” de conhecimento/vida e saberes. Um “mestre ignorante” diminui as explicações demasiadas que embrutece e do contrário dialoga e faz perguntas que estimulam

a conexão com a floresta de signos, tais como, o que vê? O que pensa disso? O que pode fazer com isso? O que pensa sobre o que disse ou fez?

Nesse sentido, mediar o processo de ensino-aprendizagem com Lúcio não era uma transferência do ambiente presencial para o virtual, e muito menos o depósito de conteúdos, mas uma construção de conhecimento participativo e aberto, produzido por ambos corpos disponíveis com características, especificidades e formas de perceber as realidades.

4. Corpos como continuidades de mundos possíveis

Para Vieira (2006) o corpo é um sistema aberto móvel, e por ser assim, modifica-se a cada instante de vida (CASTRO e CARMO, p.64). Nesse sentido, pela perspectiva da transformação, tudo poderia ser dança: buscar um objeto dentro de casa, uma história contada, a mãe que entrava no vídeo para dar alguns “pitacos” sobre o trabalho, a pausa para respirar, a condução de aula por ligação telefônica, envio de uma carta²⁰ etc. Essas situações evidenciavam corpos em metamorfoses e em continuidade com a vida (COCCIA, 2020).

No encontro do dia 20 de novembro de 2020, iniciamos a aula conversando sobre a vida, como estávamos e em seguida Lucio falou das batidas do funk e a proximidade com break beats, relacionando aos batimentos cardíacos como disparadoras de sentimentos. Dando continuidade as atividades, fizemos um trabalho de aquecimento de partes do corpo como um todo. Depois ele dançou uma música inteira de funk até cansar, pausamos para respirar e lemos o roteiro da obra. Passamos as cenas do espetáculo como um exercício de transições de cena, transformação de estados específicos de cada uma como estímulos a lidar com desafios e imprevisibilidades:

[...] surgem de diversas entradas do espaço cênico, as respostas e os ajustes entre os participantes precisam entrar em sintonia para tomar decisão com proveito e autonomia no momento presente. São soluções imediatas a partir das próprias experiências no campo colaborativo que precisam ser resolvidas rapidamente, o que predispõe ao corpo agir com rapidez e atenção redobrada. Tais procedimentos exigem treinamentos diferenciados e com tarefas que levam em consideração o corpo, qualquer corpo, na relação com o ambiente. (CARMO; CASTRO, 2017, p. 73-74).

²⁰ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1R_t-nq98YKhGOTjyYWIJ5oK-IgzuKP4s/view?usp=sharing acesso em 06 de julho de 2021.

Se brincarmos que o espaço de encontro online ou presencial pode ser disparador de desafios e respostas a problemas, então podemos jogar que todo processo pode ser um produto inacabado onde é preciso tomar decisões, fazer escolhas, se antecipar mesmo quando a internet caiu e demorou a voltar. A gente não saiu de cena, assim como, transitar de uma cena para outra na coxia ou nos bastidores, não saímos da relação com a obra ou com vida, mas sim metamorfoseamos o corpo de uma mudança à outra. Do mesmo modo a vida, a lagarta, a borboleta que vivem a mesma vida de diferentes formas.

Corpos com e sem deficiência partilham experiências com especificidades e características, desenvolvimento e modificação a cada instante:

[...] são também exigidas demandas para que possam se relacionar com os mundos possíveis. Para que resolvam da melhor maneira possível os desafios que emergem de situações inesperadas, na cena improvisada ou na vida, para elaborar escolhas com eficácia e que funcionem como disparadores para as dramaturgias de dança ou para encarar a vida com autonomia. (CARMO; CASTRO, 2020, p.73)

Assim, as aulas/cenas lidavam com imprevisível, antecipação, tomada de decisão e resolução de problemas, estabelecendo relações com nossos contextos de mundos diferentes, de gênero, classe, raça, porém próximos por conta do Hip-Hop. Percebíamos que o processo fazia conexões com a obra e com a vida: na lida com os preconceitos, exclusões, desigualdades e, como diz Sodré (2012), um reinterpretar da educação a partir da socialização e do afeto.

A obra ensaja mostrar para o público em geral danças de protagonismo, reflexão crítica, tais como, a importância de narrar a história com dança, aspectos relacionais, indenitários, estéticos, poéticos toda uma potência que perpassa as questões de preconceito, deficiência, diversidade, política de direito e acesso.

Tais noções são pareadas com a experiência de Ana Carolina Bezerra Teixeira (2010), que expõe um estudo acerca do corpo deficiente na cena artística brasileira com base na experiência construída junto a Roda Viva Cia de Dança²¹,

²¹ “A Roda Viva Cia. de Dança, iniciou suas atividades em 1995, como parte do ‘Programa Interdisciplinar de Reabilitação na Lesão Medular’, desenvolvido pelo Departamento de Fisioterapia da UFRN, coordenado pelo Professor Ricardo Lins, onde ainda se intitulava ‘Roda Viva Dança Sobre Rodas’. A iniciativa do projeto era de cunho terapêutico, a fim de “reeducar os corpos lesionados para a profilaxia corporal e o retorno ao convívio social” (TEIXEIRA, 2011, p. 26). No mesmo período o “Projeto de Dança para Pessoas Portadoras de Deficiências”, do Departamento de Artes da UFRN, coordenado pelos Professores Henrique Amoedo e Edson Claro também se integraram a pesquisa. A fusão destes dois projetos de extensão universitária, um hospitalar e o outro artístico, tinham como principal objetivo a inserção social de pessoas com deficiência física”. Disponível em:

compartilhando reflexões com corpos considerados incapazes para tal prática e que rompem na cena artística um despertar de novas possibilidades de movimento, criação e produção artística. Consequentemente, o papel do corpo com deficiência na cena artística contemporânea passa a reivindicar um lugar além dos discursos do modelo institucional de inclusão e ocupa espaços de criação cênica e o acesso ao mercado de trabalho nas artes. Também permeando a desconstrução do estereótipo capacitista e não visa tocar o público normativo como uma superação ou super eficiência do corpo, mas aleijar o pensamento heteronormativo, cis, branco, europeu e global.

O artista, professor e pesquisador Edu.O²² vem cunhando o termo bipedia compulsória²³ como uma lógica socioeconômica, cultural e política que determina e separa o que é normal, e anormal, capaz e incapaz. O conceito defendido por ele é compreendido não como a forma de locomoção sobre membros inferiores, mas uma estrutura que estabelece “padrões excludentes pautados na normatividade do corpo, que subjagam e inferiorizam as potencialidades da pessoa com deficiência, tomadas por incapazes e inaptas” (CARMO, 2019, p.78 apud CASTRO; CARMO, 2020, p.64).

Nesse sentido, o capacitismo pode ser configurado como um discurso ou lógica hegemônica normativa que requer dos corpos a superação e a eficiência não como características, mas como visibilidades midiáticas? Será que a deficiência é um aspecto que se dá nos encontros e nas relações?²⁴

http://beta.wikidanca.net/wiki/index.php/Roda_Viva_Cia._de_Dan%C3%A7a acesso em: 10 de julho de 2021.

²² É artista da dança, performance, teatro, escritor e professor da Escola de Dança da UFBA. Mestre em Dança (PPGDANCA/UFBA) com especialização em Arteterapia (UCSal), doutorando em Difusão do Conhecimento (PPGDC). Diretor do Grupo X de Improvisação em Dança e co-fundador do Coletivo Carrinho de Mão, é colider do Grupo de Pesquisa PORRA. E-mail: eduiupro@gmail.com

²³ Vídeo da carta pronunciada por Edu. O. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZArAMOnqyM> Acesso em 25 de mar.2021.

²⁴ Estas relações se dão em diversas instâncias. Poderíamos nos perguntar, por exemplo, por que curadores de festivais perpetuam um olhar capacitista e entendimento de incapacidade à produção de artistas com deficiência? A inclusão gera lucro, pois põe curadores, produtores e programas de TV “bem na fita”, corroborando para um pensamento da caridade, uma construção para aliviar o estado constituído por pessoas privilegiadas. Esse tipo de pensamento bípede não vê artistas com deficiência como simplesmente artistas, mas mostram como deficientes. Como não mais pensar uma inclusão que exclui? Como considerar os diversos corpos com deficiência, transexuais, indígenas e outros considerados categorias indenitárias negros/as, LGBTs não mais como pautas, mas construtores de narrativas e conhecimento? Essas questões também estão presentes na pesquisa, entretanto, não serão desenvolvidas neste artigo.

5. Considerações finais

Dentre os resultados preliminares, posso afirmar, portanto, que a obra *Somos que somos e não cromossomos* aponta para um caminho como reelaboração de si e produzindo conhecimento, não em um modelo de corpo que precisa ser seguido, superado ou dançado como se anunciasse um objeto. Há reflexões que não são “pautas”, mas reelaboração de existência. Talvez seja uma das diversas contribuições da obra para o público em geral.

Com Lucio pude aprender mais do que ele poderia aprender comigo. Assim os corpos com características e especificidades se apresentavam disponíveis ao ver, fazer, lembrar, aprender, traduzir e criar. O conteúdo da aprendizagem era o próprio processo de aprendizagem, assim como a prática foi se transformando e tecendo reflexões no próprio percurso. A observação foi fundante desenvolver uma abertura a surpresas e mudanças.

As danças resultantes dessa prática buscaram relações de pertencimento, mediação experiências artístico-educativas e a discussão de pessoas com/sem deficiência; com integração, consciência crítica e inacabamento como condição de igualdade - o que Aquino (2015) aponta como chão das práticas colaborativas, não-hierárquicas e dialógicas, baseadas na presença e afetividade como retroalimentação dos/das sujeitos/as e contextos.

Rafael Alves de Assunção Oliveira
UFBA

ralvescorpoearte@gmail.com

Artista da dança e mestrando do Programa de Pós Graduação Profissional em Dança da UFBA. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança UFBA. Licenciado em Dança/IFB (2017-2012). Integrante do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

Rita Ferreira de Aquino (orientadora)
UFBA

aquino.rita@gmail.com

Artista de dança e professora da Escola de Dança da UFBA, PPGDança e PRODAN. Doutora em Artes Cênicas, Mestre e Especialista em Dança pela UFBA, Licenciada em Dança pela Faculdade Angel Vianna. Líder do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

Referências

- AQUINO, R. F. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador.** 307f. il. 2015. Tese (doutorado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- CARMO, C. E. O; CASTRO, F. C. D. Desconstrução da bipedia compulsória na Dança. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v.16, n.4, p. 59-84, Out/Dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao>>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- COCCIA, Emanuele. **Metamorfose.** Desenhos de Luiz Zerbini. Tradução Madaleine Deschamps e Victoria Mouawad. 1. Ed. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.
- D'Alva, Roberta Estrela. **Teatro hip hop: a performance poética do ator-mc.**/1.ed. –São Paul: Perspectiva, 2014.
- DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento**, v.2, n.27, p.168-183, Dezembro 2016.
- FERNANDES, Ciane. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**. Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, **Psicologia & Sociedade**; 19(1): 15-22, jan/abr. 2007.
- LIMA, Engel R.; SANTOS, Hasani E. A proposta do sujeito afro-periférico por meio do rap e do hip hop: uma leitura por meio da Identidade e da Diáspora, Praça, **Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v.1, n.1, (2017).
- LEPECKI, A. **Cartografia Rumos Itaú Dança: Criações e conexões/organização** Cristine Greiner, Cristina Espírito Santo e Sonia Sobral. - São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- MESSIAS, Ivan dos Santos. **Hip-hop: educação e poder: o rap como instrumento de educação**, Salvador: EDUFBA, 2015.
- NACHMANOVITCH, S. **Ser criativo: "O poder na improvisação e na arte".** São Paulo: Summus Editorial, 1993.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, E; PIZARRO, D. **Ensino-pesquisa em extensão: processos de composição em dança na formação do docente-artista/** Diego Pizarro (org.). – Brasília: Ed.IFB (2017).
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- TEIXEIRA, A. C. B. Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões. **ENSAIO GERAL**, Edição Especial, Belém, v1, n.1, 2010.

Desafios e possibilidades para a mediação pedagógica com as

Danças Populares no contexto da Educação Infantil

Rafaela Faria Fávero (UFES)

André da Silva Mello (UFES)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

Resumo: Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a dança está presente, majoritariamente, em dias festivos e apresentações, por meio de coreografias externamente orientadas pelo professor, com passos e gestos executados de forma mecanizada pela criança, inibindo a produção autoral e a criatividade da mesma. Assim, o protagonismo infantil é deixado de lado, evidenciando-se o olhar adultocêntrico da dança. Além disso, a dança aparece destoadada da dinâmica curricular presente na EI, que pressupõe a articulação dessa manifestação cultural com outras áreas do conhecimento.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são: analisar, por meio de uma experiência pedagógica, os desafios e as possibilidades para a mediação das danças populares no contexto da EI, considerando a centralidade das crianças nesse processo e as singularidades da dinâmica curricular presentes nas instituições infantis. Trata-se de uma Pesquisa-Ação Existencial a ser desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Vitória – ES, com uma turma de crianças com 5 (cinco) anos de idade, entre julho a dezembro de 2021. As mediações valorizarão as agências das crianças e a articulação da dança na dinâmica curricular do CMEI. Como instrumentos para produção dos dados serão utilizados registros fotográficos e de vídeo, anotações em diário de campo e produção de portfólio. Os dados produzidos serão interpretados à luz da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008) e dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994).

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL. DANÇA. EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract: In Kindergarten, the first stage of Basic Education in Brazil, dance is mostly present on festive days and presentations, with choreographies guided by the teacher, with movements mechanized by children, inhibiting authorial production and creativity. Therefore, children's protagonism is ignored, highlighting the adult's view of dance. Furthermore, dance appears outside the proposed curriculum present in kindergarten, which says the importance of articulation of this cultural manifestation with other areas of knowledge. The goals of this research are: analysis, through a pedagogical experience, the challenges and possibilities for teaching popular dances in kindergarten, considering the centrality of children in this process and as singularities of the curriculum dynamics present in children's institutions. It is an Existential Action Research to be developed in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Vitória - ES, with a group of 5 (five) years old

children, between July and December of 2021. The interventions will enhance the children's actions and the articulation of dance with curriculum dynamics in CMEI. As data production instruments: photographic and video, notes in field diary and portfolio production. The data will be interpreted by the Sociology of Childhood (SARMENTO, 2008) and the Studies with Daily Life (CERTEAU, 1994).

Keywords: KINDERGARTEN. DANCE. PHYSICAL EDUCATION

1. Contextualização e problematização do objeto de estudo

A dança é compreendida como uma prática corporal tradicional que foi sendo transformada e ressignificada ao longo da história, sendo influenciada por elementos culturais, religiosos e sociais. Com isso, podemos considerar a dança uma manifestação construída histórica, social e culturalmente e caracterizá-la como um fenômeno de linguagem corporal artística e como uma manifestação cultural, levando à sua identificação como um dos conteúdos da Educação Física.

Inserir a dança no contexto escolar não é uma tarefa muito fácil, visto que precisamos lidar com práticas corporais abordando valores éticos e morais de múltiplos sujeitos. Para que a dança possa ser trabalhada nas aulas de Educação Física Escolar com toda a sua potência, faz-se necessário parar de reproduzi-la somente por meio de uma visão adultocêntrica do movimento certo ou errado, mas incentivar a exploração e a consciência do corpo, espaço e do tempo da criança.

A escola, muitas vezes, aparece como uma instituição que ajuda a moldar as pessoas de acordo com padrões pré-estabelecidos por referências externas, onde a racionalização exacerbada fragmenta o conhecimento em disciplinas, que muitas vezes não possuem ligações entre si e com o cotidiano das crianças.

[...] as expressões humanas, praticamente, só se manifestam em forma de mera repetição, memorização ou cópia. Assim, a linguagem e movimentos produzidos com finalidades de entendimento são padronizados no plano social e cultural e os entendimentos comunicativos, no plano intersubjetivo, livres de padronizações, se restringem a raros momentos de liberação e oportunidade de contato no mundo da vida, especialmente quando se envolvem com o mundo de movimentos, esportes e jogos. (KUNZ, 2002, p. 25).

A Educação Física tem como objeto de estudo o movimento humano. E é através desse movimento que a criança inicia a exploração do mundo que a cerca e também demonstra seus sentimentos, emoções e vontades. Pensando-se, então, a dança como um dos conteúdos da Educação Física, acreditamos que ela é capaz

de, quando trabalhada de forma a valorizar o protagonismo da criança, aumentar o capital cultural dela fazendo-a sentir-se parte de um meio social como um sujeito potente.

Assim, o espaço que a dança ocupa no ambiente escolar precisa ser ampliado e ressignificado. Em muitas escolas a dança ainda é entendida de forma incipiente, utilizada somente nas datas comemorativas e na forma de reproduções de coreografias prontas, raramente como conteúdo a ser ensinado, com a preocupação de somente mostrar algum resultado em detrimento do processo artístico e educacional. Isso deixa de lado o ensino da dança como um processo de aprendizagem.

Em estudos sobre a dança, podemos notar certa ambiguidade na sua definição no cotidiano escolar: a dança **na** escola (dança / espetáculo) e dança **da** escola (dança / educação).

Segundo Caparroz (2005), existem duas proposições acerca da conceituação da Educação Física: uma que é inerente exclusivamente à instituição escolar, e outra que considera como algo que abrange diversas práticas sociais. Partindo do referido pressuposto de Caparroz (2005) – a Educação Física na escola e a Educação Física da escola – buscar-se-á esta mesma contradição para discutir a dança na/da escola. (ALVES; OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 240).

A dança **na** escola é caracterizada como sendo um conjunto de movimentos estereotipados, realizados mecanicamente pelas crianças, sem nenhum sentido com a realidade e cultura daqueles que participam desse processo. Segundo Alves, Oliveira e Santos (2014) a dança na escola é trabalhada sem levar em consideração o meio e as necessidades de cada local, com um trabalho padronizado. Assim, visa somente às apresentações, possuindo um caráter utilitário, tornando sua prática reduzida a técnicas e movimentos bem executados (dança / espetáculo). Em contrapartida, a dança **da** escola é aquela que leva em consideração a dimensão educacional, abordando a dança enquanto proposta pedagógica, com a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, considerando as subjetividades da mesma, suas particularidades e a cultura que envolve todo o processo de ensino aprendizagem dessa linguagem corporal, fazendo com que ela deixe de ser um conteúdo que aparece somente nas datas comemorativas (dança / educação).

O trabalho com a dança na Educação Infantil, na maioria das vezes, traz essa manifestação cultural de uma forma pontual, ou seja, aparecendo somente em

datas comemorativas (Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia da Família e festas de final de ano, por exemplo), por meio de gestos coreografados, que inibem ações autorais e criativas das crianças, destoando da dinâmica curricular presente na Educação Infantil, que pressupõe a articulação dessa manifestação cultural com outras áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos.

Entendendo a infância como uma construção histórica e como parte da sociedade, “é preciso que seja estudada como outros fenômenos sociais; se as crianças participam da vida social, é preciso reconhecer que sua participação acrescenta algo à sociedade, transformando-a” (MARQUES, 2017, p. 154).

Utilizando a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013) como aporte teórico para a nossa pesquisa, visualizamos uma criança partícipe, sujeito e não apenas objeto da educação, procurando desconstruir concepções estereotipadas acerca da infância. Uma criança que não é um “ser em devir”, mas um “ser que é”, produtora de cultura e protagonista de suas práticas. Assim, a criança é vista em sua totalidade, nos seus aspectos social, psicológico e biológico, sem fragmentações. Como um sujeito ativo, potente, capaz de construir e ressignificar a cultura.

Assim, procuramos a construção de um currículo pautado no respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, com a inserção da dança nesse currículo da Educação Infantil.

[...] possibilitar a construção de um currículo pautado no respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência de sua infância. Isso implica valorizar suas falas, interesses, necessidades e produções, e possibilitar o acesso a experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como pessoas que são. Faz-se necessário construir espaços, tempos, situações, relações que permitam à criança o acesso à cultura que procuramos socializar. (MARQUES, 2017, p. 157).

Dessa forma, a dança aparece na dinâmica curricular da Educação Infantil como uma linguagem corporal onde a criança seja capaz de utilizar os seus movimentos para construir suas relações e significados consigo mesma e com o outro. A dança na Educação Infantil também aparece como um dos conteúdos da cultura corporal de movimento, tendo como uma de suas finalidades, aumentar o capital cultural das crianças, através de mediações que valorizem o acervo motor dela e que introduzam novos movimentos capazes de criar um amplo leque de opções motoras. Pretende-se que a criança seja protagonista de suas ações, construindo seus movimentos através da dança. Acreditamos que a dança, como um

dos conteúdos da cultura corporal de movimento, deve ser trabalhada nas aulas de Educação Física como forma de instigar a criatividade, entendendo a criança como um ser produtor de cultura.

A dança e a expressão corporal são capazes de colaborar/proporcionar à criança desde cedo a conseguir efetivar seus sentimentos, ideias, medos e angústias de uma forma integral. Isso é de fundamental importância: construção da sua identidade, desenvolvimento da sua autonomia, saber se expressar corporalmente e entender seu corpo como elemento de interação/troca constante.

Diante disso, defende-se uma dança que nega o mecanicismo e a mera repetição de passos pelas crianças, que ofereça oportunidades para a criança ampliar suas perspectivas, que possibilite a descoberta do próprio corpo e do movimento como uma forma de diálogo entre o sujeito e o mundo. Uma dança que possui uma função pedagógica específica no ensino da Educação Infantil, contribuindo na construção de conhecimentos e na criação de movimentos.

O trabalho com a dança na escola, em sua grande parte, envolve algumas dificuldades para a sua realização. Dentre essas dificuldades, podemos ressaltar a questão de gênero que se mostra inerente quando o assunto é dança. Isso porque são esperados movimentos diferenciados para meninos e meninas, ligados a estereótipos construídos pela sociedade a fim de categorizar atitudes femininas e masculinas.

A respeito desse desconforto com relação ao gênero que surge quando o assunto é dança, podemos dizer que precisa ser trabalhado desde a Educação Infantil, para que possamos começar a mudar um pouco a forma como vemos os corpos de nossas crianças.

Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe, assim, compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações. (FINCO, VIANNA, 2009, p.270).

Rodrigues (2015) em seu trabalho com a dança na educação infantil destaca que até as crianças de três anos não havia diferenciação entre movimentos de meninos e meninas nem problemas para dançar junto, já crianças de 4 e 5 anos

a diferenciação meninos e meninas era mais forte e dar as mãos se tornava um desafio, inclusive “Alguns meninos se negavam a dançar com outro menino, afirmando que não era coisa para homem fazer” (RODRIGUES, 2015, p.85).

O respeito à diversidade, seja de etnia, de cor, de gênero ou qualquer outra, precisa ser construído na infância, pois a criança que não foi sensibilizada para lidar com ela, dificilmente conseguirá romper com o preconceito que existe em seu meio social e poderá produzir relações preconceituosas. O trabalho corporal na Educação Física, vem então a reforçar essa sensibilidade importante que a criança precisa ter para lidar com situações de preconceito, que muitas vezes achamos que é normal de tão enraizada que está em nossa cultura.

“... tendo em conta que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades, estas relações sociais no contexto da Educação Infantil devem ser tomadas como foco principal de observação e mediação, a partir de uma intencionalidade que vise a não reprodução de estereótipos e preconceitos.” (BUSS-SIMÃO, 2019, p. 74).

A opção de trabalhar com as danças populares nessa pesquisa deu-se pelo fato de entender que esse tipo de dança realiza um diálogo constante com a cultura local onde as crianças estão inseridas. A valorização dessa cultura local é relevante, já que devemos levar em consideração os saberes e as culturas das crianças durante nossos planejamentos. Segundo Rodrigues (2015), “nas aulas de Educação Física as crianças podem se aproximar dos elementos da cultura através da experimentação e vivência corporal, com suas sensações, emoções e maneiras de fazer.” (p. 81). Outro fator preponderante para a escolha das danças populares é o fato de que essas não possuem um caráter rígido, como as danças mais clássicas por exemplo, o que permite uma maior criação por parte das crianças, podendo assim fazer com que elas demonstrem toda a sua potência de criação e recriação.

Ainda levando-se em consideração a escolha pelas danças populares, podemos ressaltar a maior possibilidade que as mesmas possuem de articulação com outras áreas do conhecimento e com as linguagens presentes no interior do CMEI a partir do momento que trazem para a discussão elementos como as questões étnico-raciais, questões de gênero e principalmente uma valorização da cultura popular que muitas vezes é deixada de lado devido à valorização do conhecimento dito científico em detrimento do conhecimento popular.

Rodrigues (2015) ressalta também alguns pontos fundamentais para a escolha das danças populares: esse tipo de dança permite o dançar coletivo; através

das danças populares podemos abrir a discussão sobre a cultura de um povo em determinada época histórica; as danças populares permitem a recriação de movimentos e compreensão dos significados dos mesmos e também permitem uma experiência com uma dança diferente daquelas que as crianças assistem na TV.

Um fator de destaque nessa pesquisa é que, além de realizar mediações pedagógicas com a dança no contexto da Educação Infantil, pretende-se também realizar a articulação da dança com as demais linguagens e áreas de conhecimento presentes no interior da instituição infantil, já que essa etapa da educação básica não se organiza de forma disciplinar. Segundo o documento “A Educação Infantil no Município de Vitória: Um outro olhar (2006), documento norteador das práticas com a Educação Infantil no município de Vitória – ES,

A identidade da educação física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil. Somente assim, as práticas corporais da cultura como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc. Se enraizariam como práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituiriam como componentes curriculares potencializadoras do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica.” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2006, p. 89).

Para que toda essa interação seja possível, é necessário que as mediações desenvolvidas com as danças populares estejam em consonância com o Projeto Institucional da Unidade de Ensino e também tenha relação com os demais subprojetos desenvolvidos pelas demais professoras dentro de sala de aula.

A presente proposta de pesquisa tem como problematização os desafios e as possibilidades da mediação das danças populares no contexto da Educação Infantil, como:

Qual é a concepção de infância que orienta essa mediação?

Como a dança pode ser inserida na dinâmica curricular da Educação Infantil em articulação com as demais linguagens em um contexto não disciplinar?

Como trabalhar a questão da valorização do protagonismo e da autoria infantis na mediação da dança na Educação Infantil?

2. Objetivos

Os objetivos dessa pesquisa são:

Analisar, por meio de uma experiência pedagógica, os desafios e as possibilidades para a mediação das danças populares no contexto da Educação Infantil;

Promover mediações pedagógicas com as danças populares na Educação Infantil, considerando a centralidade das crianças nesse processo e as singularidades da dinâmica curricular presentes nas instituições infantis.

3. Percurso Metodológico

Essa pesquisa configura-se como uma Pesquisa-Ação Existencial que fomentará a prática pedagógica com as danças populares na educação infantil e analisará essa prática.

Segundo Barbier (2007) a Pesquisa-Ação Existencial tem por finalidade servir de instrumento de mudança social, mudando e ressignificando a realidade, produzindo conhecimentos relativos a essas transformações. Assim, o pesquisador busca exercer uma ação não sobre os outros mas sempre com os outros. A realidade que pretende-se mudar e ressignificar é o trabalho com a dança de forma pontual e mecanizada, presente somente em datas comemorativas, com as crianças somente imitando movimentos estereotipados e pré-determinados.

A pesquisa será realizada no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) Maria Nazareth Meneguelli, da Rede Municipal de Vitória, com acompanhamento das aulas de Educação Física com o grupo 6 (crianças de 5 a 6 anos de idade). A escolha do CMEI foi feita de uma maneira proposital, já que a Professora de Educação Física é acostumada a trabalhar com a dança em suas aulas. Sendo assim, o que pretende-se é potencializar esse trabalho de forma a ampliar e ressignificar a dança uma linguagem capaz de fazer parte da dinâmica curricular do CMEI, sendo entendida e valorizada por toda a comunidade escolar.

Os pais e/ou responsáveis pelas crianças que participarão da pesquisa conhecerão a proposta da mesma através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde descrevo toda a pesquisa, com seus objetivos, metodologias e a forma como as crianças participarão dela. As crianças conhecerão a proposta de investigação por meio de uma explicação lúdica e interativa, com o auxílio do PowerPoint, onde eu conversarei com elas sobre o objetivo da pesquisa. Dialogarei de forma clara e objetiva, adequando a minha linguagem ao nível de

desenvolvimento das crianças, apresentando-lhes o que será realizado e se elas me autorizam a estar ali, ministrando as atividades em co-parceria com elas e com a professora, como também registrando esses momentos de mediação pedagógica. Essa autorização por parte delas, é essencial e faz parte do processo de construção da pesquisa.

Primeiramente será observada a forma como a dança é inserida no cotidiano do CMEI, perpassando pelos espaços e tempos da educação infantil, bem como pelos diferentes campos do conhecimento e qual o papel que ela tem dentro desse espaço educacional. Em um primeiro momento, será adotada a estratégia da “Entrada Reativa” (CORSARO, 2005). Assim, pretendo entrar no campo da pesquisa aproximando-me das crianças e dos funcionários, primeiramente somente como observadora. Assim, me envolver no cotidiano do CMEI observando e dialogando com os envolvidos de forma a fazer parte daquele grupo, conquistando a confiabilidade e pertencimento ao mesmo. Logo após serão planejadas as mediações pedagógicas juntamente com a Professora de Educação Física do CMEI, sempre de acordo com a faixa etária das crianças e com os pressupostos teóricos metodológicos que norteiam a pesquisa que será realizada entre os meses de julho a dezembro de 2021, com uma média de 40 mediações pedagógicas. Os sujeitos participantes da pesquisa serão em média 20 (vinte) crianças na faixa etária entre 05 (cinco) a 06 (seis) anos de idade, juntamente com a Professora de Educação Física do CMEI que será nossa colaboradora nos planejamentos e nas mediações pedagógicas.¹

Como instrumentos para a produção de dados, pretende-se utilizar a observação participante, registros fotográficos, registros de vídeo, anotações em diário de campo e produção de portfólio contendo planejamentos das práticas pedagógicas bem como produtos das ações realizadas com as crianças durante as aulas. Pretende-se fazer registros coletivos, onde será evidenciada a prática pedagógica da dança nas aulas de Educação Física, e não um aluno em específico. As imagens de foto e vídeo serão utilizadas sem reconhecimento das crianças,

¹ Essa pesquisa obteve autorização para início pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (Sistema CEP-Conep/UFES-Campus Goiabeiras, Parecer Nº 4.372.227, CAAE 38429920.7.0000.5542).

utilizando-se recursos computacionais para que as mesmas não sejam identificadas. Além disso, as fotos e filmagens somente serão utilizadas para fins acadêmicos.

Os dados produzidos serão interpretados à luz da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008) e dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994).

4. A Dança nos Documentos Norteadores e concepção de Infância

Pautados em uma concepção de infância que traz a criança como protagonista e autora de sua própria prática, como um ser que produz cultura, ou seja, capaz de interpretar e reinventar a cultura construída que recebe dos adultos, dialogamos com a concepção de criança presente na Sociologia da Infância.

[...] é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Levando-se em consideração uma concepção de criança como autora de suas experiências, valorizando sua cultura e seus saberes, colocando-a como protagonista de seus fazeres, compreendemos que a dança precisa ser trabalhada de forma a realmente trazer essa criança para o centro do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, trazemos conceitos importantes como criança e infância que são colocados nos documentos que norteiam a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) trazem como definição de criança

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) traz que

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 38).

Sendo essa criança que trabalhamos na Educação Infantil, o intuito é que ela possa sentir-se produtora de seus fazeres, sem que o processo ensino/aprendizagem se dê de forma vertical e com conteúdos prontos a serem transmitidos às crianças. O fazer “se faz” na prática do dia a dia, na dinâmica de aula que sempre traz novas experiências, novas vivências e novos pontos de vista.

A apropriação e a construção de conhecimentos nas instituições de Educação Infantil devem efetivar-se pela participação das crianças em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor, nas quais interagem com seus pares e com parceiros/as adultos. A compreensão de infância, por sua vez, pode ser objeto de diferentes concepções que certamente influenciam os processos de administração simbólica e pedagógicos empreendidos na Educação Infantil. (GUIMARÃES, MARCHIORI, MELLO, 2019, p. 123).

Dentro dessa perspectiva, a Sociologia da Infância instaura uma nova maneira de conceber a criança em suas relações com a cultura e a sociedade, conferindo visibilidade à infância; uma criança agente e produtora de cultura, de uma cultura que lhe é própria, mas que se relaciona com a cultura mais ampla em um processo de reinterpretação.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas. (SARMENTO, 2005, p. 363).

As diretrizes curriculares são instrumentos importantes no processo de orientação do trabalho docente, pois permitem compreender as concepções abordadas no ensino tanto em âmbito municipal quanto a nível federal. As DCNEI's (2010) deixam claro que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Além disso, diz que as práticas pedagógicas devem garantir experiências expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla e expressão da individualidade; que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; e que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. O

documento descreve a importância das brincadeiras e das interações como experiências promotoras de aprendizagem.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. (BRASIL, 2010, p. 94).

A dança aparece como uma dessas linguagens e, também, pontua a importância da criança ter acesso a espaços culturais diversificados. Além disso, descreve a importância das brincadeiras e do uso de materiais diversificados, possibilitando às crianças diferentes experiências de interações que permitam que elas possam construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a organização da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Dentro desses campos, a dança aparece em dois deles (Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas).

Devemos compreender que a dança na Educação Infantil, contribui para a construção de movimentos criativos, desenvolvendo e aprimorando as possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, auxiliando nos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos. Assim, sua inserção na rotina do CMEI favorece a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuindo para a consciência corporal e interação social. Para que o ensino da dança não se torne superficial, as aulas precisam ser bem planejadas e o professor precisa aprofundar seus conhecimentos durante a preparação das mesmas.

Logo, a dança para a educação infantil necessita estimular a descoberta e não a padronização; a improvisação e não a repetição de movimentos previamente determinados. Uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão; que germine das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, dobrar, torcer), almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca. (ALMEIDA, 2013, p. 35).

O documento “A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar” (2006), que norteia a educação infantil da Prefeitura Municipal de Vitória, ressalta a importância da valorização de diferentes culturas que cercam os CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) para a composição de um currículo que deve fazer uso cotidianamente dos elementos constituidores de cultura:

[...] o samba, o congo, o funk, o reggae o forró, o carnaval, as festas juninas, a capoeira, a religiosidade, as diferentes expressões artísticas enfim, de todas as tradições, manifestações e costumes presentes na comunidade sem negar a própria identidade cultural dos profissionais e das crianças reconhecidos como sujeitos da história e produtores de cultura.” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2006, p. 17).

Isso torna-se essencial para o trabalho com a dança, a partir do momento que coloca que esta precisa ser trabalhada de forma ampla, com criticidade, originalidade e contexto. Isso porque, muitas vezes, pensa-se em valorizar somente o resultado, não levando em consideração todo o processo expressivo que aparece durante as aulas.

[...] o cotidiano da Educação Infantil deve perpassar múltiplas formas de representação e expressão estética e artística através da música (samba, funk, reggae, frevo, rock, congo, ópera, música clássica...), da escultura (argila, massinha, gesso...), da pintura e desenhos (quadros, murais, gibis...), do teatro (teatro mudo, teatro musical, teatro de boneco...), do cinema, da fotografia etc. Através das diferentes linguagens artísticas perpassam conhecimentos que precisam ser desvelados na práxis pedagógica. Na perspectiva de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos, as múltiplas formas de expressão artística têm como objetivo ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de compreender a realidade que as cerca, que de outro modo, não seria possível terem acesso ao acervo cultural e artístico disponível sem a mediação da instituição educativa. (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2006, p. 86).

A educação infantil do município de Vitória ainda conta com outro documento intitulado Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES (VITÓRIA, 2020). Dentro desse documento, temos os Temas Infantis de Vitória (TIVs), que devem ser trabalhados no interior dos CMEIs. Os temas são: Linguagens; Processos Investigativos Relacionados ao Mundo Físico e Social, ao Tempo e à Natureza; Alimentação e Saúde; Diferença e Diversidade. Dentro da temática Linguagens, aparece uma subtemática intitulada Expressão, Corpo, Movimento, Cultura onde a dança é mencionada como uma manifestação artística e cultural na linguagem corporal.

Outra possibilidade potente que se apresenta como manifestação artística e cultural na linguagem corporal é a dança, para ampliar o repertório na produção de movimentos que podem ser improvisados a partir da expressividade da criança nos processos de criação de textos, que não se restringem às letras, mas que traçam desenhos nos tempos e nos espaços da Educação Infantil. Possibilidades de estilos a serem explorados: Dança de rua, Dança Circular, Congo, Jongo, Ballet, entre outros. (VITÓRIA, 2020, p.10).

Além dessa menção direta ao trabalho com a dança na Educação Infantil, na subtemática Expressão, Corpo, Linhas, Cores, Traços, Sonoridade, Ritmos e Cenas, o documento também traz a importância da valorização do reconhecimento da autoria infantil durante o processo de mediação com a dança, de forma a priorizar todo esse processo e não somente o produto final como apresentações por exemplo.

Imersas em espaços acolhedores, as crianças manifestam a dança quando, por exemplo, contamos uma história e as convidamos a vivenciá-la corporalmente com materiais, sons, imagens, personagens, música, a partir de um tema elencado pelas crianças, pelo/a professor/a ou que surgiu no diálogo e no andamento da proposta. Nesse ambiente contextualizado, os movimentos que são criados pelas crianças, devem ser reconhecidos como autorias, bem como podem ser organizados em sequências ou frases coreográficas produzidas com elas. Desse modo, deve-se romper com a ideia de priorizar o produto ou apresentações e culminâncias por si mesmas, mas de valorizar a dança enquanto processo criativo, estético e expressivo, reconhecendo a criança como produtora. (VITÓRIA, 2020, p. 23).

Além dos documentos norteadores, a dança na educação infantil vem sendo abordada em artigos científicos, livros, eventos acadêmico-científicos, teses e dissertações mas ainda de forma tímida. Segundo Almeida (2016) é preciso que se amplie as produções bibliográficas que tratem da dança para as crianças. Algumas autoras brasileiras como Isabel Marques, Lenira Rengel, Kathya Godoy, Marcia Strazzacappa dentre outras, têm apresentado contribuições para o ensino da dança no contexto educacional. Essas contribuições trazem a dança em diálogo com o lúdico, com as brincadeiras, com o jogo e com as interações².

Rafaela Faria Fávero
UFES

rafaffavero@gmail.com

Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela UFES (2005) e Especialização em Ensino da Dança também pela UFES (2018). Temas de pesquisa: Educação

²A interação, juntamente com a brincadeira, compõem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

física, Educação infantil e Dança. É Professora de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória – ES. Mestranda em Educação Física UFES. Membro do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF/UFES).

André da Silva Mello
UFES

andremellovix@gmail.com

Possui licenciatura plena em Educação Física pela UFES (1993); Especialização em Educação Física Escolar pela UFES (1996); Mestrado em Educação pela PUC de São Paulo (1999); Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2007); e Pós-Doutorado pelo Programa Associado em Educação Física da UEM/UEL (2019). Professor do Centro de Educação Física e Desportos da UFES. Líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF).

Referências

- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que Dança é essa?** Uma proposta para a Educação Infantil. São Paulo, 2013. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2013.
- ALVES, Marcelo Paraíso; OLIVEIRA, Oséias Raimundo; SANTOS, Carla Oliveira. O espaço da Dança na/da Escola: Espetáculo ou Educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 238-249, 2014.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010
- BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências Sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In: MORO, C.; VIEIRA, D. M. **Leituras em Educação Infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. P. 53-88.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio-agosto, 2005.
- FINCO, Daniela; VIANNA, Claudia. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**. Volume 33, Julho/Dezembro 2009.
- GUIMARÃES, V.; MARCHIORI, A. F.; MELLO, A. S. Relações colaborativas entre Universidade e Escola na Formação Docente com a Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 6, p. 122-136, 2019.
- KUNZ, Elenor. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Editora Unijui, p. 15-52, 2002.
- MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Revista Educação**, v. 42, n.1, p. 149-162, janeiro-abril, 2017.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar.** Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória (ES): Multiplicidade, 2006.

RODRIGUES, Renata Marques. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a Dança na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, 2015, p. 361-378.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 91, n.26, 2008.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação de. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória / ES.** Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória. Vitória: 2020.

Dança e conectomas neurais: sistemas de vínculos para expansão cognitiva na formação da pessoa que dança

Rener Oliveira de Jesus (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: A dança como ação cognitiva do corpo atua para que o corpo/cérebro ative o processo de neurogênese (geração de novos neurônios). O objetivo geral é abordar a importância dos estudos da Dança, especificamente danças afro-brasileiras, em relação aos conectomas neurais (sistema nervoso/neurobiologia), com as seguintes questões nucleares: O corpo que dança poderá estimular os conectomas neurais? A dança contribui para o desenvolvimento cognitivo das pessoas? A partir delas, tem como especificidades discutir proposições e conexões entre ações de cientistas, dançarinos e neurocientistas sobre o cérebro (entendido, obviamente, como parte do corpo) e suas contribuições e desdobramentos para o campo da dança. A pesquisa, em andamento no Curso de Mestrado em Dança/PPGDança, tem um caráter interdisciplinar, pois explora, junto com os códigos de dança afro-brasileira, outros campos de conhecimentos nos procedimentos investigativos e metodológicos. As principais referências são Ramachandran (2014), Damásio (2018), Vianna (2005) e Bear (2017). O estudo tem possibilitado um entendimento cognitivo mais específico do corpo que dança, e tem proporcionado a estudantes e profissionais expandirem seus conhecimentos que não apenas a técnica do movimento. Como resultados espera-se como contribuição para o campo da Dança e para sociedade em geral, apontando a sua importância na elaboração do conhecimento de si de do mundo, assim ampliando as possibilidades cognitivas da pessoa que dança.

Palavras-chave: DANÇA E COGNIÇÃO. DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS. CONECTOMAS NEURAIS. CORPO/CEREBRO.

Abstract: Dance as a cognitive action of the body acts so that the body/brain activates the process of neurogenesis (generation of new neurons). The general objective is to approach the importance of dance studies, specifically Afro-Brazilian dances, in relation to neural connectomes (nervous system/neurobiology) with the following nuclear questions: Can the dancing body stimulate neural connectomes? Does dance contribute to the cognitive development of people? Based on these questions, the specifics are to discuss propositions and connections between actions of scientists, dancers and neuroscientists on the brain (understood, obviously, as part of the body) and their contributions and developments for the field of dance. The research, which is in progress in the course of the Master's degree program in Dance/PPGDance, has an interdisciplinary character as it explores, along with the codes of Afro-Brazilian dance, other fields of knowledge in the investigative and methodological procedures. The main references are Ramachandran (2014), Damásio (2018), Vianna (2005) and Bear (2017). The study has enabled a more specific cognitive understanding of the dancing body, and has provided students and professionals to expand their knowledge beyond just movement technique. The results are expected as a contribution to the Dance field and society in general,

pointing out its importance in the elaboration of the knowledge of self and of the world, thus expanding the cognitive possibilities of the person who dances.

Keywords: DANCE AND COGNITION. AFRO-BRAZILIAN DANCES. NEURAL CONNECTOMES. BODY/BODY/SKIN.

1. Tecendo um entrecruzamento ente a Dança afro-brasileira e os conectomas corporais

Este artigo busca cruzar estudos relacionados a Dança, Neurobiologia e Neurociências, e com isso iremos fazer um recorte do objeto que vamos abordar neste trabalho. Na medida que nos cabe valemo-nos de conhecimentos que nos ajudam a ampliar fronteiras que são impostas a nós mesmos(as) e tolhem a criação e o autoconhecimento. Nossa compreensão, é de que a Dança é uma área de conhecimento que abrange vários outros estudos, muito embora reconhecida (como conhecimento), ainda é considerada como entretenimento. Abordar questões neurofisiológicas do corpo trata de emancipação, pois é com ele que acontecem as relações sociais e a própria Dança. O ângulo de recorte de estudo no vasto campo da Dança são as Danças Afro-Brasileiras, com enfoque no Maculelê e Maracatu, modalidades utilizadas para conhecer princípios do funcionamento neurofisiológico das pessoas que dançam, partindo de um estudo bibliográfico para análise dessas questões.

Somos formados por uma aglutinação de células que se subdividem em funções para compor o corpo humano. De acordo com o neurocientista Ramachandram (2014, p. 12) nós “Somos colônias pulposas e pulsantes de dezenas de trilhões de células. somos todas as coisas, mas não somos “simplesmente” essas coisas. E somos, além de todas essas coisas, algo de único, algo sem precedentes, algo transcendente”. Considera-se que o sistema nervoso central do corpo humano contém por volta de 100 bilhões de neurônios. Eles estão agrupados na massa cinzenta (superfície do cérebro) – principalmente no córtex motor cerebral – na massa cinzenta similar (parte interna da medula espinhal), e nos gânglios, perto da coluna vertebral. As informações que recebem são elaboradas por vias sinápticas.

A oportunidade de estudar e pesquisar o corpo e seus sistemas funcionais permite entender como a cultura da humanidade se desenvolveu e se desenvolve, alimentando e preenchendo lacunas ainda não estudadas por muitos.

Assim, passamos a valorizar e entender o corpo e conectar a nossa ancestralidade com o modo como fazemos e agimos perante a sociedade e a cultura. O professor e neurocientista António Damásio nos ajuda a entender a amplitude do que seja cultura:

Muitos discursões sobre a formação de culturas engalfinham-se entorno de duas interpretações conflitantes: uma na qual o comportamento humano resulta de fenômenos culturais autônomos e outra na qual o comportamento humano é consequência da seleção natural dirigida por genes. Contudo, não é necessária uma interpretação à outra. Em grande medida, o comportamento humano resulta de ambas as influencias, em proporções e ordem variadas.” DAMÁSIO, 2018, p.15)

O pesquisador neurocientista indiano Ramachandran, apresenta algumas facetas de funcionamento do cérebro e as ações humanas em suas relações sociais. O corpo reage conforme o “engate” que você precise para sua sobrevivência, e isso requer um acesso minucioso das camadas mais profunda do cérebro, aos sistemas do corpo, porque o mesmo trabalha em harmonia com o habitat em que vive. E Ramachandran em suas pesquisas deixa claro que:

Os neurônios estão conectados em redes que podem processar informação. As muitas dúzias de estruturas cerebrais são em última análise redes de neurônios formadas para múltiplos propósitos, e têm muitas vezes uma elegante organização interna. Cada uma dessas estruturas desempenha alguma série de funções cognitivas ou fisiológicas discretas (embora nem sempre fáceis de decifrar). Cada estrutura cerebral estabelece conexões padronizadas com outras, formando assim circuitos. Os circuitos transmitem informações para cá e para lá em círculos repetidos e permitem as estruturas cerebrais trabalhar juntas para criar percepções, pensamentos e comportamentos sofisticados. (RAMACHANDRAN, 2014, p. 35 e 36)

Esse sistema neural tem um mecanismo muito sofisticado, que permite que possamos conservar e corporificar as memórias através do córtex cerebral que é formado pelos neurônios e o sistema nervoso, esses dois sistemas que permitem o relacionamento corpo/ambiente.

Ao refletir acerca do conectomas neuronais, percebemos que é de extrema importância termos noções seminais do funcionamento e/ou a estrutura cerebral (entendendo essas estruturas como corpo), como forma de autoconhecimento. Obviamente estudantes e profissionais da Dança dependem com corpo para desenvolver suas atividades, mas não se trata apenas disso. Os conectomas, células, ossos, pele, somos nós.

Segundo Hall (2011), na anatomia fisiológica de um neurônio motor podemos encontrar três partes principais,

Esse neurônio é composto por três partes principais: o *corpo celular* ou *soma* que constitui a maior parte do neurônio; o *axônio* único que se estende do corpo celular, deixa a medula espinhal e se incorpora a nervos periféricos; e os *dendritos*, numerosas projeções ramificadas do soma, que se estendem, quando muito, por 1 milímetro para as áreas adjacentes da medula. (2011, p. 575)

São os neurônios um dos responsáveis pela relação corpo/ambienta/corpo e que têm o papel importante para que as sinapses ocorram e sinapse em concordância com Hall (2011, p. 572) é “... o ponto de contato entre um neurônio e o neurônio seguinte”. É através desses pontos de contatos que vão sendo formados os conectomas neurais. Esse ponto de comunicação se dá de maneira química ou elétrica, mas a maioria das sinapses que temos ocorrem de forma química. Essa comunicação se dá também de forma gradual e muito rápida. De acordo com Bear (2017),

A sinapse é uma junção especializada onde uma parte do neurônio faz contato e se comunica com outro neurônio ou tipo celular (p. ex. uma célula muscular ou glandular). A informação flui em uma única direção, de um neurônio para uma célula-alvo. O primeiro neurônio é predominado pré-sináptica, e a célula-alvo é denominado pós-sináptica. Analisaremos mais de perto os diferentes tipos de sinapse. As sinapses elétricas são relativamente simples em estrutura e função e permitem a transferência direta da corrente iônica de uma célula para outra. As sinapses elétricas ocorrem em sítios especializados, denominados **junções comunicantes**. As junções comunicantes ocorrem em quase todas as partes do corpo e interconectam muitas células não neurais, com células epiteliais, musculares lisas e cardíacas, hepáticas, algumas células glandulares e células gliais... A maioria da transmissão sináptica no sistema nervoso humano maduro é química... As membranas pré e pós-sinápticas nas sinapses químicas são separadas por uma fenda – a fenda sináptica - com largura de 20 a 50 nm, cerca de 10 vezes mais larga do que a fenda de separação nas junções comunicantes. A fenda é preenchida com uma matriz extracelular de proteínas fibrosas. (2017, p. 111 e 114)

Se hoje adquirimos a capacidade de termos sentimentos, pensamentos e poderemos criar, foi por causa da evolução natural das células que passaram de procarióticas (sem núcleo celular) para eucarióticas (contem núcleo celular), e pelo surgimento do sistema nervoso. A própria natureza se incube em selecionar e desenvolver mecanismos que possa ajudar na evolução das espécies, seja ela qual for. Somos uma aglutinação dessas células eucarióticas, que passaram pelo processo de seleção natural na evolução e que continuam se transformando a cada segundo. Vale ressaltar que a transformação, o processo evolutivo depende de vários índices ambientais. Então o corpo junto a ser as células citadas, também é o ar que respiramos, a vegetação que nos envolve, a relação social que temos, e

mais. O corpo nunca é uma coisa só, como disserta Ramachandram (2014, p. 12) “somos todas as coisas”.

O sistema nervoso é plástico, no sentido de ser capaz de se adaptar rapidamente de acordo com as demandas ambientais e das tarefas desenvolvidas. Por exemplo, o cérebro de uma criança ao ser lesionado dependendo do grau da lesão, pode utilizar outras áreas da massa encefálica próxima da lesionada, para substituir a função da que foi lesionada. Ou quando ocorre a hemisferectomia cerebral (remoção de todo ou quase todo hemisfério cerebral) é possível ver uma plasticidade cerebral e aquisição de novas habilidades relacionada aos processos de neuroplasticidade que podem ocasionar mudanças estruturais e/ou funcionais dos neurônios.

Com base nesta neuroplasticidade que busco entender as perguntas que coloco novamente: O corpo que dança poderá ter maior conectoma neural? E a dança contribui para o desenvolvimento cognitivo das pessoas? A hipótese é a de que o corpo que dança poderá sim, ter maior conectoma neural, pois é solicitado dele uma grande demanda cognitiva em amplo espectro físico, emocional e intelectual. danças como o maculelê e o maracatu são duas modalidades que requerem competências como cantar, manusear instrumentos, sejam eles musicais ou objetos e dançar.

2. Uma perspectiva de ensino do Maculelê e do Maracatu

Considero a didática de ensino tanto do maculelê quanto do maracatu vinculada ao corpo que dança e à historicidade cultural. Cada corpo de mestre/professor/professora irá compartilhar com seus aprendizes as leituras feitas da história, das experiências vivenciadas. Porém vale ressaltar que é um dado bastante geral que não se pode perder o “essencial”, ou seja, alguns aspectos de feitura tradicional, ou se houver alguma mudança radical na feitura, que se mantenha o mínimo de manutenção de códigos de tradição nos fazeres.

Início uma correlação para entender corpo e historicidade cultural como aspectos cognitivos, sejam fisiológicos, emocionais, intelectuais. Para isso, analiso o processo metodológico das aulas oferecidas na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia-UFBA, no componente Dança Folclórica I coordenado pela professora Neuza Maria Saad Há mais de quatro anos ministro este componente

como assistente da professora. A professora/pesquisadora Neuza Saad com mais de quarenta anos de pesquisa sobre folclore, referência nessa área por muitos anos tem responsabilidade na minha formação. Foi por meio dela que aconteceu o primeiro contato com a cultura folclórica e em especial o maculelê e maracatu. A oportunidade de estar junto com a professora/pesquisadora nos fazeres e dizeres do ensino do folclore e especificamente do maculelê e do maracatu gerou o interesse em saber mais sobre essas modalidades de dança e como a metodologia empregada no ensino dessas danças poderiam desenvolver esses corpos aprendizes.

O processo de ensino do maculelê nessa disciplina perpassava o código técnico da dança e minha intenção tem sido fazer com que os estudantes entendam a dança como uma disciplina que vai além do entretenimento. Pois, na dança acontecem desejos e anseios experiências profissionais, amorosas, de sofrimento. Então entendo que ao compartilhar o código da técnica do maculelê e do maracatu, não apenas participo da formação da pessoa para o desenvolvimento pessoal, mas busco oportunizar o entendimento do corpo como participe do ambiente. “A aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2015, p.99).

Tenho interesse em saber sobre o desenvolvimento do corpo que dança, como essas modalidades desenvolvem a cognição dos estudantes, pois de acordo com Kastrup (2015, p. 103):

“A aprendizagem só se consuma verdadeiramente quando a relação simbólica é transformada em acoplamento direto do corpo com o instrumento, eliminando o intermediário da representação. Nos termos de Varela, trata de enation, atuação, encarnação ou corporificação do conhecimento”. (2015, p. 103)

Para tanto, construo um processo metodológico que chama atenção para o reconhecimento de si mesmo, respeitando a tradicionalidade histórica de cada categoria dançante. As aulas e oficinas partem de uma análise dos próprios estudantes. Por exemplo: como está ao chegar para aula? Início com exercícios de “dissociação das estruturas corporais” para que percebam cada conjunto estrutural. Depois começamos um trabalho cardiovascular e uma breve parada para reiniciar uma autoanálise para que os próprios estudantes possam diferenciar o corpo inicial e o corpo em trabalho corporal intenso. Esse trabalho cardiovascular para o aumento da temperatura corporal, aquecimento muscular e dilatação do sistema

respiratório, é um preparo necessário gradativo para iniciar o movimento específico da modalidade da dança seja maculelê ou maracatu.

Por que se faz necessário essa análise inicial de averiguar o estado corpóreo do próprio estudante? Porque primeiro, não deixa de ser um cuidado com os copos alheios que estão vivenciando as aulas. Segundo, porque esse componente curricular Dança folclórica I oferecido na Escola de Dança da UFBA não é obrigatório para os residentes da Escola, mas uma disciplina optativa. Qualquer estudante de outros cursos pode solicitar e cursar o componente. É comum para essa disciplina ter 40 (quarenta) estudantes em uma sala de aula. A ideia é fazer com que possam entender que somos aquilo que vivenciamos, que é possível se transformar, conhecendo o próprio corpo e consequentemente o corpo do outro. Muitos dos estudantes acham que não conseguem desenvolver o movimento proposto. Então, depois de do trabalho cardiovascular, para o estudo do movimento codificado de cada modalidade de dança maculelê e/ou maracatu, começo tentar ajuda-los a fazer uma leitura dos movimentos que faço, como professor e que tragam para si próprios com a intenção de não ser uma cópia mecânica, mas sim como aquele gesto se faz no próprio corpo.

“O problema é que professores e dançarinos repetem apenas a forma e isso não leva a nada. O processo deveria ser o oposto: a forma surgir como consequência do trabalho” (VIANA, 2005, P.30). Referencio-me nesta proposta do professor Klauss Vianna no ensino do maculelê e do maracatu, por isso um trabalho de consciência corporal antes do código técnico. E, mais uma vez o professor: “Não, isso não me interessa. Quero que exista emoção e intensão nos gestos. Não me importa a forma” (VIANNA, 2005, p.63)

Maculelê

O maculelê é dançado com dois lelês (pedaço de pau ou cacete roliço) de aproximadamente 1,40m, com uma vestimenta confortável e de pés no chão. O maculelê trabalha a multidimensionalidade do espaço no corpo. Solicita atenção e foco do dançarino; uma demanda que vamos ver em outras modalidades de danças também. Ao dançar o maculelê, o corpo se coloca no espaço em estado de prontidão para analisar o ambiente, prepara a musculatura para o movimento que

vai ser proposto. Para cantar, possível afirmar que há a solicitação de outras redes neurais, ou seja, outros aspectos cognitivos.

Os dançarinos batem os dois cacetes em forma de cruz (cruzeta) no ritmo do canto e do atabaque. Os movimentos dos braços desenvolvido pelo autor foi: 0 cruzeta base [os cacetes batendo em cruzeta à frente do corpo]; cruzeta 1 [frente-traz-frente-cima]; cruzeta 2 rotação cervicolumbar [lado esquerdo-lado direito-frente-cima]; cruzeta 3 lateral com um braço em três tempo [lado esquerdo-lado direito] e cruzeta [em cima]; cruzeta 4 batida crâniocaudal [frente batendo rápido os cacetes no chão separadamente e intercalado, depois cruzeta em cima em dois tempos]; cruzeta 5 batida crâniocaudal [frente batendo rápidos os cacetes no chão separadamente e intercalado, depois ainda em crâniocaudal faz um giro 360° para o lado direito, repetindo toda a sequência para o lado esquerdo], repetir quatro vezes cada um dos conjuntos dos movimentos. **OBS:** todos os movimentos e direções citadas estão relacionadas à anatomia corporal.

Acima, foram selecionados movimentos que embasam as aulas de maculelê que vai se diversificando de acordo com ações solicitadas durante as aulas, por exemplo: Cruzeta em cima em deslocamento anterior ou lateralizado; cruzeta em cima com deslocamento anterior com salto dois para um (começar com dos pés no chão e cair com um pé no chão), com variação de velocidade; A dança em dupla, no qual um ataca e outro defende, em que ficam dois corpos um de frente para outro começam com a base de cruzeta e um ataca com o cacete e o outro se defende com o mesmo objeto, e isso, sempre cantando e acompanhando, lembrando que marca três tempos com passos de deslocamento e o quarto ataca o companheiro com o cacete a velocidade varia. Além desses conjuntos de movimentos podemos ver:

- Ataques com saltos;
- Ataques com giros e saltos;
- Ataques em níveis médios e baixo;
- Ataques com saltos, giros com velocidades rápidas.

São essas combinações de ações do movimento, direção e velocidade, que vão requerer do corpo uma atitude ativa em relação à memória sensório-motora, criações de novas memórias para aqueles que ainda não tiveram contato com a técnica e reforço para aqueles que já têm familiaridade com a técnica. Esses processos promovem novos conectomas neurais e nessas combinações vamos

encontrar outros fatores que contribuirão nesse desenvolvimento de conectomas que serão a ativação auditiva com a música e com o o ambiente no qual está inserido o corpo. É importante salientar que a métrica rítmica do maculelê é tirada das batidas dos cacetes e dos instrumentos utilizados como: atabaques (Rum, Rumpi e Lé), agogô, xequerê, caxixi e ou ganzá.

Maracatu

O maracatu tem uma outra vertente de ação do movimento. A sua técnica perpassa pelas ações que acontecem durante um cortejo.

O Maracatu tem um dinâmica menos veloz que a do Maculelê e tem uma movimentação mais marcada ao ritmo musical. Sus movimentos fazem referências aos instrumentos musicais envolvidos no ritmo, à corte e ao cultivo da terra. A movimentação é bastante variada, mas mantém o nível médio, tomando como referência o corpo que se movimenta na postura ereta e os braços ficam entre a altura da cintura e dos ombros, principalmente. Embora encontremos movimentação dos membros superiores, mas há giros, saltos com os membros inferiores. Percebemos que um dos pés está apoiados na meia ponta e quando há o movimento existe uma transferência de peso corporal que dar uma sensação de pêndulo lateral.

Então vamos encontrar algumas ações de movimento:

- A base: Balanço corporal em posição anatômica (ocasionado pela flexão de joelhos, no qual uma perna está esticada e a outra em flexão com a meia ponta dos pés tocando o chão e que será a perna de suporte para flexão e extensão das duas pernas);
- Base com deslocamento: Direções - direito e esquerdo, Frente e traz, Baixo e cima
- Base com Giros lateralizados;
- Marcha com levantamento das pernas em 90º em dois pra um e sacudimento corporal
- Base com deslocamento com a uma das mãos e/ou as duas em baixo-direita/esquerda-cima
- Base centro com as duas mãos em pronação e supinação no topo da cabeça em giro de 360º.

Podemos encontrar variações e combinação de movimento nas aulas de maracatu lembrando que cada movimento tem uma ligação imagética a um personagem, instrumento musical, elemento cenográfico, entre outros aspectos da dança. Imagem nesta pesquisa é tratado como acontecimento do corpo, ou seja, ao codificarmos uma imagem no/do ambiente relaciona-se diretamente com o corpo que codificou, fazendo com que essa imagem se exteriorize em movimento. Para Bittencourt:

Toda imagem independente de sua modalidade, surge correlacionada com o ambiente, venha de um estímulo do interior do corpo ou de um estímulo do entorno, pelas portas dos órgãos sensitivos, pois ambos desenvolvem uma trilha transitória de combinações. Por essa razão, não há nada estático em um corpo que se constituiu em codependência com seu contexto”. (2012, P.22)

Para que o processo de captação imagético seja transformado em imagem, é preciso ter uma relação de concordância com os sistemas do corpo. Por isso, que Bittencourt (2012) traz que a imagem não está dissociada do corpo, porque houve um acordo antes do próprio corpo. Esse acordo do corpo está relacionado, também, às práticas culturais, nesse caso a essas danças da cultura afrodiaspórica. O neurocientista Ramachandram (2014, p. 41) completa que “...a imagem corporal não é um construto puramente visual; ela se baseia também, em parte, em tato e músculo. Afinal, uma pessoa cega tem uma imagem corporal também, e muito boa, diga se de passagem”.

Podemos perceber três ações principais diferentes, cantar, tocar/ segurar pegar e dançar. Essas ações combinadas proporcionam ao corpo um trabalho complexo em gasto de energia, em comunicações neurais e produção de neurotransmissores que vão atuar diretamente no sistema nervoso central. Alguns desses neurotransmissores são dopamina e seu grupo: noradrenalina e adrenalina, a serotonina. Ela é responsável, entre outras funções pelas nossas emoções, aprendizagem, atividade motora, apetite, regulação do sono, etc. Para Bear (2017, p. 157): “Os neurotransmissores do tipo catecolamina são a **dopamina (DA)**, a **noradrenalina (NA)** e há **adrenalina**, também chamada de **epinefrina**. Os neurônios catecolaminérgicos são encontrados em regiões do sistema nervoso envolvidas na regulação do movimento, do humor, dá atenção e das funções viscerais”.

Com isso, o estudo dos conectomas neurais e neurotransmissores que participam dos processos de memória e aprendizagem são de fundamental importância para o entendimento do desenvolvimento cognitivo, principalmente para correlacionar alterações plásticas funcionais de curto e médio prazo, as quais envolvem síntese e liberação de neurotransmissores.

Os movimentos do maculelê e maracatu são complexos em dinâmicas e ação de movimento. A combinação das ações dos movimentos, utilização de níveis diferentes e velocidades diferentes possibilitam que o corpo entre num processo de geração de novos neurônios na área do hipocampo – (uma estrutura do cérebro que está localizada profundamente no lóbulo temporal de cada hemisfério cerebral, medial ao ventrículo lateral, faz parte do sistema límbico de uma região cortical que regula a: motivação, emoção, regulamento da aprendizagem e a decodificação e consolidação da memória).

De acordo com os estudos que vêm sendo realizados sobre neurofisiologia e neurobiologia correlacionados às práticas de dança do maculelê e do maracatu, é, principalmente, a região do hipocampo do sistema límbico que vai solicitar maiores conexões neurais e quiçá geração de novos neurônios. Tal fato se deve, pois esta é uma das regiões responsável principalmente pela memória, aprendizagem e localização espaço-temporal. Enfatizo que essas estruturas devem ser entendidas como corpo, como sendo “nós”, “você”, “elas e eles”. O processo de ativação neuromuscular perpassa por todo o sistema corporal começando do intensão em mover o corpo até a concretização do movimento.

Quando dançamos as modalidades do maculelê e do maracatu e outras danças, utilizamos todo o corpo para mobilizar o movimento que irá ser produzido, visão, audição, o paladar, o tato, o conjunto de musculatura, ossos, a circulação cardiovascular, as glândulas entre outras estruturas. Todas elas são parte do processo de cognição também. Então, a partir do momento que estimulamos a geração de novas conexões neurais, com a dança do maculelê e do maracatu, estamos tendo a oportunidade trabalhar as habilidades sensório-motoras do corpo. E ao nos disponibilizarmos a praticar essas danças seja, todos os dias ou quatro, três e/ou dois dias por semana estaremos produzindo uma memória a longo prazo, e isso está relacionado com as conexões neurais do corpo, aí com tenho uma dinâmica diária.

O desenvolvimento cognitivo está ligado à estimulação corporal, experiências adquiridas sejam elas sensório-motoras, ou outras simultâneas, ou conexões relacionais com o meio em que está inserido. Para tanto, percebemos que as práticas das danças que estamos tratando, estimula várias habilidades corporal especializadas como: a melhora da atenção espaço-temporal; tônus muscular e consequentemente uma melhor postura espacial, uma sensibilização de conhecimento musical, uma firmeza ao pisar no chão e uma destreza com as mãos.

Até o momento da pesquisa é possível concluir que as danças de maculelê e maracatu possibilitam um conhecimento de corpo no espaço, melhoram as habilidades que já tinha, contribuem para a aquisição de por meio da produção de novas conexões neurais. Pois diante do que foi estudado, fica entendido que sem o sistema nervoso e as conexões neurais não teríamos o pensamento, sentimento, as relações criativas, a habilidade de combinar movimento no espaço-tempo, de escolher o que dançar e estudar. Quanto mais complexa a movimentação, maior as vantagens para se ter uma maior conexão neuronal e consequentemente melhor desenvoltura cognitiva.

Rener Oliveira de Jesus
UFBA
rener_85@hotmail.com

Mestrando em Dança (UFBA, 2021) sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel. Possui especialização em Estudos Contemporâneos em Dança (2018). Graduado em Dança pela (UFBA, 2016) e atua principalmente nos seguintes temas: movimento, cognição, conexões neurais, memória.

Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel
UFBA
lenira@rengel.pro.br

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança, docente dos cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e do curso de doutorado em dança, Líder do grupo de pesquisa Corponectivos em dança. Tem ações de pesquisas em modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de dança.

Referências:

VIANNA, Klauss. **A dança**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2005
Bittencourt, Adriana. **Imagens como acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança** / Adriana Bittencourt Machado. - Salvador: EDUFBA, 2012. 93 p. - (Coleção pesquisa em artes)

RAMACHANDRAN, V.S. **O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana**/ V.S. Ramachandran; tradução Maria Luiza X. de A. Borges – 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. 1ªed. Porto Alegre. Sulina. 2015.

HALL, John E. **Tratado de fisiologia médica**. John E. Hall; [tradução Alcides Marinho Junior ... et al.]. – 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. recurso digital: il.

BEAR, mark F. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso** / Mark F. Bear, Barry W. Connors, Michael A. Paradiso; tradução: [Carla Dalmaz... et al.]; [revisão técnica: Carla Dalmaz, Jorge Alberto Qillfeldt, Maria Elisa Calcagnotto]. – 4. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2017.

Dança e modos de implicações de afetos: por processos emancipatórios na escola pública

Renilza Machado Ramos (UFBA)

Dança em múltiplos contextos educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: A pesquisa propõe desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem que contribuam para ampliação de processos cognitivos e que fomentem o pensamento crítico e formas de ver o mundo por meio da dança. Intenta desenvolver e sistematizar metodologias de aprendizagens, com e para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, que reverberem em processos emancipatórios e na ruptura de conceitos autoritários e hegemônicos estabelecidos. Ao compreender o processo cognitivo corporeamente como não dualista, busco investigar estratégias de aceitação de si e da outra pessoa, atentando para o contexto social das (os) estudantes e o processo de falência da educação básica pública. A pesquisa tem como principais referenciais: Safatle (2019), para compreender como as experiências de vida produzem os afetos. Damásio (2012), com a perspectiva de como as imagens se constroem. Para tratar do conceito de corponectividade conecto-me as ideias de Rengel (2007). Com hooks (2008) ligo-me com a ética do amor, para afirmar a necessidade de nos amarmos. O educador Paulo Freire é referência para tratar de saberes e práticas da autonomia educativa e Marques (2012) contribui para compreensão de dança como área de conhecimento.

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO. AFETOS. PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS.

Abstract: Abstract: The research proposes to develop teaching-learning strategies that contribute to the expansion of cognitive processes, encourage critical thinking and ways of seeing the world through dance. It intends to develop and systematize learning methodologies, with and for final years elementary school students, which reverberate in emancipatory processes and in the rupture of established authoritarian and hegemonic concepts. By understanding the cognitive process bodily as non-dualistic, I seek to investigate oneself and other person's acceptance strategies, paying attention to the social context of students and the bankruptcy process of public basic education. The research's main references are: Safatle (2019), to understand how life experiences produce affections. Damásio (2012), with the perspective of how images are built. To deal with the concept of corponectivity, I'd opt for Rengel's (2007) ideas. With hooks (2008) I associate with the ethics of love, to affirm the need to love each other. Educator Paulo Freire is a reference when it's about knowledge and practices of educational autonomy and Marques (2012) contributes to the understanding of dance as an area of knowledge.

Keywords: DANCE. EDUCATION. AFFECTION. EMANCIPATORY PROCESSES.

1. Apresentação

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Dança, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança, da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ao longo da minha prática artísticopedagógica, tenho me dedicado ao ensino da dança na educação básica pública para crianças e adolescentes. A partir do conceito de corponectividade (corpamente juntos, ou seja, não referente um a outro, mas sim ligados) por Rengel (2007), agrego a esse trabalho o uso de neologismos - como forma de entender pensamento e ação como indissociáveis - para fortalecer a compreensão dos processos cognitivos corpamente:

[...] a proposta é fazer perceber com a palavra escrita, fazer ouvir com o som da palavra lida, para que possamos perceber o som da palavra lida, a multipartibilidade do corpo, sendo corpo não a soma das partes, mas o vínculo, as relações e as relatividades (relatividade no sentido de ser relativo a alguma coisa) entre as partes" (RENGEL, 2007, p.01).

Nesse texto, a criação de neologismos pretende ressaltar e elaborar por meio da junção de palavras uma forma de pensamento pela imagem lida, evitando dicotomias. Assim, contribui para que a dança na escola seja entendida como área de conhecimento - já que ainda nos dias atuais, ela é compreendida como corpo, enquanto outros componentes curriculares como português e matemática, por exemplo, são percebidos como mente- "pois nossos alunos não aprendem apenas por meio de palavras, mas principalmente das imagens e dos movimentos" (MARQUES, 2012, p.28).

Estou professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador há 12 anos. Este espaço escolar me mobiliza para o envolvimento em ações que fortaleçam as relações e o respeito à igualdade de direitos das (os) estudantes. Nesse percurso, percebi que alguns atravessamentos fazem das aulas de dança espaços de insurgências que modificam os planos de aula, seja afetando de forma conflituosa o ambiente escolar ou se desenvolvendo politicamente para processo de construção de conhecimento. Impulsionar os processos emancipatórios na escola, identificar como e quais afetopolíticos interferem nas relações interpessoais durante as aulas de dança, é o que objetiva essa pesquisa.

Apresento dados parciais coletados com o desenvolvimento das aulas de dança em ambiente virtual por meio de ensino remoto, na Escola Municipal Teodoro Sampaio, localizada no bairro de Santa Cruz, Salvador-Ba. O grupo é constituído por estudantes dos anos finais do ensino fundamental, as (os) quais em sua grande maioria vivem em um contexto social vulnerável e tem um campo criativo e cultural pouco explorado. Esta pesquisa profissional, apresenta-se ainda, como possibilidade de contribuir para sistematização de procedimentos metodológicos das aulas de dança na escola. Segundo Holliday (2006, p.21), “quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas”.

A educação na escola pública tem manifestado um estado de crise recorrente em diversos aspectos. O ensino/aprendizagem da dança na escola é permeado por desafios. A falta de espaço físico adequado e materiais que possam auxiliar para um melhor desenvolvimento das aulas de dança, sempre dificultaram as ações propostas. As situações de conflitos existentes durante as aulas se unem a uma falta de política governamental em âmbitos municipal, estadual, federal, que reflete na própria gestão e funcionamento escolar, que tencione ações emancipatórias.

Aprofundar a atenção a este contexto educacional é importante para compreender o que acontece durante as aulas de dança na escola, o que afeta as (os) estudantes e porque as aulas que poderiam proporcionar troca de saberes, alacridade e uma melhor compreensão de mundo, são espaços de conflitos. Foucault (2012) explana sobre hermenêutica do sujeito, com o conceito do cuidado de si como ato político importante para prática da liberdade. Propõe a capacidade de se conduzir adequadamente para e com as outras pessoas, apartando-se dos mecanismos de repressão e se conciliando eticamente consigo mesma (o), compreendendo que cuidar de si é cuidar da outra pessoa.

A Escola Municipal Teodoro Sampaio está situada em um bairro da cidade de Salvador, que carrega um estigma de violência muito forte. Os algoritmos na internet - conjunto de instruções que coletam dados e disparam informações que buscamos sobre algo ou alguém – e redes televisivas abertas, revelam de forma instituída que aquele é um ambiente complexo de negatividade. Nesse contexto, questiono: como estudantes podem se reconhecer de forma política positivamente, como pessoas que se implicam e são implicadas no fazer coletivo, se as notícias

que circulam acerca do ambiente em que elas (es) vivem são demasiadamente depreciativas?

Na escola pública, estudantes negras (os) são maioria e amor é vital para quem teve, e ainda tem, historicamente o ato de ser amado negado, por um pensamento branco interiorizado. Nesse sentido, hooks¹ (2008) é referência com a ética do amor, para reconhecer pontos cegos, como caminhos para expandirmos nossa preocupação com a política de dominação que exclui a população negra. Argumento que a prática de amar precisa ser fortalecida para que estudantes se sintam pertencentes à sociedade, como implicadores de ações e reconheçam seu potencial como pessoa política. Safatle (2019) traz contribuições para refletir sobre como os afetopolíticos são produzidos, como eles nos bloqueiam e/ou nos impulsionam. “[...] fundamental é uma reflexão sobre os afetos, no sentido de uma consideração sistemática sobre a maneira como a vida social e a experiência política produzem e mobilizam afetos que funcionarão como base de sustentação geral para adesão social” (SAFATLE, 2019, p.37). Em um panorama que se dilata com a pesquisa, no que concerne ao reconhecimento de si para emancipação política das pessoas, proponho dialogar sobre a não individualização dos afetos, no que tange à indissociabilidade das interferências internas e externas.

Ao compreender cognição como processo formatado pelo inconsciente, que se constitui por meio da ação, Rengel (2007) fortalece essa pesquisa agregando diálogos multidisciplinares. Quando falo em diálogos, refiro-me exatamente ao conjunto do que somos. Excluir o dualismo corpomente e evitar outras dicotomias, conclui que dança se realiza de diversas formas:

Ensinar à criança que agora é hora da dancinha ou da aulinha de arte para ela relaxar, suar, “praticar a criatividade” é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dela a capacidade de saber apreciar esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais (RENGEL, 2009, p.03).

Importante, assim também, atentar para compreensão de que teoria e prática são indissociáveis. “A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão, juntas, agindo nos textos do corpo”. (RENGEL, 2009, p.03).

¹É importante situar que a grafia do nome da escritora afro-americana bell hooks está em letra minúscula em respeito a forma de apresentação adotada por ela. A autora afirma que nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento, sendo o mais importante em seus livros a substância e não quem ela é, de modo que usa esse entendimento como justificativa para escrever seu nomesomente com letras minúsculas.

A dança na escola precisa ser percebida como área de conhecimento que não tem como único objetivo construção de espetáculos e /ou festejos em datas comemorativas. Compreender a função da dança perpassa pelo fortalecimento dessa área de conhecimento, junto as (aos) estudantes e gestão escolar, a fim de disseminarmos os saberesfazeres da arte da dança. “A dança ensinada e aprendida como linguagem pode permitir, além de repertório pelos intérpretes e pelos apreciadores, a produção de texto em dança” (MARQUES, 2012, p.20)

Criar possibilidades de construção de conhecimento em coletividade pode fortalecer as relações interpessoais no ambiente escolar. Para pensar uma educação crítica, com partilha de saberes e que reverbere na autonomia do ensinoaprendizagem, coaduno com as reflexões de Freire sobre as práticas progressistas “[...] Quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2020, p.25).

2. Afetospolíticos

Afetos são modos de implicações das pessoas. A política, como tomada de posição, é ação que pode mudar o mundo. A sociedade é um circuito de afetos (SAFATLE, 2019) que constitui reconhecimentos de identidades e pertencimento a um determinado local. Compreender afetospolíticos como maneira determinante de formas de vida e, comportamentos sociais que interferem no que somos é fundamental para a vida em sociedade. Assim, investigo uma rede de afetos e elenco alguns atratores como: autoimagem, respeito mútuo e medo, para reconhecer a história pessoal e coletiva das (os) estudantes nos anos finais do ensino fundamental.

Os afetospolíticos podem bloquear ou impulsionar expectativas emancipatórias. Durante as aulas de dança entender quais são esses afetos pode ser um caminho para reconhecer e conceber transformações. A maneira como somos afetados reverbera socialmente em construção de identidades, como afirma Hall (2006 p.24), “a idéia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar estória do sujeito moderno”. Assim sendo, se trabalharmos para o reconhecimento e compreensão de afetos, as aulas de dança na escola poderão fluir de forma mais eficaz e autônoma.

Entender as condições de emergências dos sujeitos políticos é, intervir para que os modos de reconhecimentos de si sejam percebidos como vitais para convivência em sociedade. Safatle (2019, p.16) aponta que:

Uma sociedade que desaba são também sentimentos que desaparecem e afetos inauditos que nascem. Por isso, quando uma sociedade desaba, leva consigo o sujeito que ela mesma criou para produzir sentimentos e sofrimentos.

Afetos dizem respeito a uma coletividade, a vínculos sociopolíticos. Vivemos em um circuito de afetos e manifestamos em nossas ações o que e como nos afeta. Buscar diálogos emancipatórios com as pessoas envolvidas no processo educacional sobre afetos que formam e regem uma sociedade, pode refletir em emancipação política e, assim, incentivar estudantes a entenderem a importância do amor próprio como prática de liberdade. hooks (2006,p.10) sinaliza que:

Ao escolher amar começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que libertem a nós mesmas/os e a outrem.

Para contribuir com os processos emancipatórios nas aulas de dança, busco em conjunto com as (os) estudantes, estratégias para transformar insurgências em construção de conhecimento e tornar o fruir das aulas de dança efetivo para todas as pessoas envolvidas.

As insurgências que nos deparamos nos processos das aulas, também resultam em uma autonomia do(a) estudante, que a princípio pode vir como uma negação ao que é proposto, como uma forma de transformar determinada atividade que é apresentada naquele momento e até mesmo de inovar de forma surpreendente [...] (RAMOS e BISPO, 2020, p.342).

De acordo com Damásio (2012), as imagens são construções do cérebro. O autor fomenta essa pesquisa acerca da compreensão do comportamento humano, como as imagens perceptivas e evocadas se constroem e, em alguns momentos são reguladas pelo que está ao nosso redor. As movimentações das (os) estudantes nas aulas de dança podem representar suas histórias de vida. É comum durante as aulas percebermos situações que remetem a imagens passadas e/ou cotidianas sendo reproduzidas, como, por exemplo, quando estudantes se negam a participar da aula por medo de olhares de repulsa, antes já percebido. Assim, trato imagens conectadas com o ambiente e ações substanciais de momentos que experienciamos agora e no passado, como propulsoras para compreender movimentos de danças no

ambiente escolar. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre como as imagens construídas podem contribuir para tomada de decisões e organização social. Assim, entender o que afeta as relações na escola, perpassa por investigações sobre implicações nos processos sóciopolíticos.

Autoimagem é o que nós somos ou pensamos ser (MALTZ, 1960). De modo geral, ela é posta como sendo negativa ou positiva. Importante frisar que a autoimagem e muitos outros aspectos que nos constituem, é colocada de tal modo polarizada, que fica impossível considerar que há dias que a própria imagem pode estar um pouco ruim, negativa. Porém, com uma reflexão crítica do que está ocorrendo é possível abordar a questão. De todo modo, intento contribuir para fortalecer a autoimagem positiva das (os) estudantes, no sentido de ser emancipatória, cirítica, autorreflexiva e confrontar com culturas coloniais estabelecidas socialmente.

O medo pode nos afastar do convívio sociopolítico. É um afeto que pode paralisar e fazer aderir às normas sem questionamentos. No contexto escolar percebo que o medo circula de modo instituído. Nas aulas de dança na escola, o medo de se expor das (os) estudantes contribui para o afastamento das atividades e/ou gera conflitos durante as mesmas, pois, “sistemas políticos que compreendem como fundamentados a institucionalização de liberdades individuais são indissociáveis da gestão e produção do medo”(SAFATLE, 2019, p.17).

É importante considerar que, entender os próprios medos pode ser um caminho para fortalecer os processos emancipatórios. Assim, formar grupos nas aulas de dança, com liberdade de expressão, compartilhamento de valores e objetivos gerados em conjunto, pode estimular a interação social. Safatle (2019) explana sobre o medo como indissociável da compreensão do indivíduo, como fundamento para processos de reconhecimento. Assim, argumentar sobre medo como necessário para nossa existência, pode contribuir para coesão social no ambiente escolar público, reverberar na ruptura de conceitos hegemônicos estabelecidos e suscitar a sapiência de afetos.

Na pesquisa de como afetopolíticos interferem nas relações interpessoais nas aulas de dança, penso ser relevante o modo de registro de práticas no fluxo diário educacional para extrair ensinamentos da própria experiência e compartilhá-los em outros modos de experiências. Ou seja, a partir da experiência da dança, proponho outra experiência que é a criação de um e-book com escritas de

si, escritas, reafirmo emergidas da dança, do movimento. Escritas como processo cognitivocorponectivo.

Necessário fundamentar a “escrevivência” ensinada por Conceição Evaristo, que traz escrever vivências como escrita de um corpo, de uma condição, como processo que não separa ação do pensamento. “[...] um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo o corpo dela se movimentava e não só os dedos [...]” (EVARISTO, 2020, p.49).

A necessidade de trazer vivências históricas para o reconhecimento de afetos que interferem no ensinoaprendizagem da dança é considerável, pois, a escrita de si pode trazer “formas retóricas de representação e dramatização assumidas pela experiência (individual e coletiva) ”(FONSECA, 2020, p.65). Desse modo, a escrita pode contribuir para o reconhecimento de identidades e reafirmar o lugar como pessoa politicosocial.

Escrever sobre si fomenta o respeito mútuo, pois, quando eu me reconheço, respeito meus limites e das outras pessoas. A escrita pode retomar movimentos e/ou, imagens evocadas do passado, com intuito de relembrar acontecimentos, mesmo de forma pouco substanciais, pois ficam pouco tempo retidas e surgem incompletas, para contribuir na descoberta de afetos. A compreensão de acontecimentos passados pode ajudar as (os) estudantes a perceberem o que as (os) afeta e assim, fazer o fruir das aulas de dança mais efetivo.

Ao utilizarmos imagens evocadas, podemos recuperar um determinado tipo de imagem do passado, a qual foi formada quando planejamos qualquer coisa que ainda não aconteceu mas que esperamos que venha a acontecer, como por exemplo reorganizar nossa biblioteca no próximo fim de semana (DAMÁSIO,2019,p.102).

Retornar ao passado, mesmo que seja um passado contíguo, para nos reconhecermos, pode trazer experiências de escritas reveladoras de momentos que experienciamos. “Essas experiências são recuperadas por estratégias que instalam no ato do escrever, as emoções do experienciar e do viver” (FONSECA, 2020, p 61). Compreender a lógica das relações nos permite pensar o que fazemos, como e para quem. Privilegiar o reconhecimento de afetos resulta em processos emancipatórios. A escrita de si agregada às imagens evocadas ou perceptivas e autoimagem positiva, podem revelar os afetopolíticos que atravessam as (os) estudantes envolvidas (os) neste estudo. Compreendo que a descoberta de afetos é relativa a

cada contexto e pessoas, para tanto, argumento que esta pesquisa pode auxiliar na descoberta de afetopolíticos em diferentes ambientes escolares. Para tal, a sistematização de experiências é necessária, tanto para as pessoas envolvidas no processo, como para outras que se interessem em fortalecer as relações de ensinoaprendizagem da dança no ambiente escolar. A vista disso, projeto sistematizar as aulas de dança, a partir de Holliday (2006).

[...] a sistematização permite incentivar um *diálogo* entre saberes: uma articulação criadora entre o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos, que se alimentam mutuamente. Esta é talvez uma das tarefas privilegiadas da educação popular, o que reafirma a importância fundamental de sistematizar nossas experiências, não só pelas possibilidades que têm, mas pela responsabilidade que implica para nós, educadores e educadoras populares (HOLLYDAY, 2006, p.37).

3. Dançandoncontexto

A dança é uma forma de conhecimento. Na escola, ela é capaz de contribuir para o desenvolvimento dos processos cognitivos, ampliar o pensamento crítico e formas de ver o mundo. A sala de aula pode ser um ambiente para troca de experiências e fortalecimento das relações. Refletir sobre a interação das pessoas com o ambiente onde vivem de maneira política, emancipatória e afetiva, é essencial para a construção do sujeito capaz de se reconhecer como parte da sociedade.

No ambiente escolar, o desafio para explicitar qual o papel da dança, como uma disciplina que traz contribuições para o desenvolvimento das pessoas dentro de perspectivas heterogêneas, amplia habilidades motoras e expressa os sentimentos inerentes ao ser humano, constitui/faz parte de uma rotina diária de professoras (es).

O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo. Ao contrário do que pensa o senso comum, a dança não é um amontoado de emoções que permite que nos “autoexpressemos desanuviemos as tensões”, sentimos o íntimo da alma (MARQUES, 2012, p.27).

O surgimento da pandemia agravou essa conjuntura de falência da educação básica pública existente há muito tempo na sociedade. Perceber o quanto as (os) estudantes estavam/ão inseridos nessa situação de crise existente e o quanto são afetados por ela, é fundamental. Importante entender certos

comportamentos, bem como o contexto das (os) estudantes envolvidas (os) fora do ambiente escolar, para o desenvolvimento de ações na escola que diminuam essa disparidade social, que na pandemia se tornou mais evidente. “A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade” (SANTOS, 2020, p.5).

O conhecimento da vida cotidiana da (o) estudante é relevante para contribuir com um melhor desenvolvimento cognitivo nas suas ações dentro e fora da escola. Contudo, esse cotidiano foi afetado por um vírus que interrompeu as aulas presenciais. Diante disso, tornou-se necessário por parte de educadoras (es), investir em conhecimentos tecnológicos para adaptar o ensino da dança ao ambiente virtual. Construir conhecimentos de forma remota é intenso e desafiador. Buscar constantemente mecanismos que tornem as aulas virtuais atrativas, que diminuam disparidade do ensino público e privado – já que nesse contexto as instituições particulares têm e sempre tiveram um diferencial de organização que supera as instituições públicas – perpassa por um fazer diário com tentativas de adaptar o ensino/aprendizagem ao contexto atual.

Estabelecer o ensino remoto é laborioso, se este for nas redes públicas é demasiadamente intrincado. E quando pensamos em um novo formato para a educação, é ainda mais desafiador quando o ensino/aprendizagem é voltado para a dança. Pois, sendo a dança uma área de conhecimento que necessita de artefatos como espaço mínimo que permita mobilidade das pessoas, a dificuldade para realizar as aulas remotas se torna maior. A grande maioria das (os) estudantes não têm espaço suficiente em suas residências para mover-se, além do desafio que é incentivá-las (os) a ligarem suas câmeras durante as aulas remotas.

Nesse período de aulas remotas, professoras (es) desabafam sobre suas dificuldades em convencer estudantes a participarem das aulas com as câmeras abertas. Muitas vezes, por vergonha do espaço em casa e/ou por entender desnecessário mostrar sua imagem, resistem a ligar as câmeras. Vale ressaltar, que na dança é imprescindível perceber se as pessoas estão participando das aulas, para analisar se o fazer artístico foi entendido e/ou está sendo acompanhado e até mesmo para prevenir algum acidente por não compreensão da atividade proposta. Exemplo dessa situação, foi quando um estudante, depois de muita insistência, ligou a câmera e para surpresa da turma, estava deitado na cama, enquanto estávamos todas (os) em pé executando a atividade combinada.

Ao contrário do que a política governamental propõe, as aulas online na escola Municipal Teodoro Sampaio, estão sendo fomentadas pela gestão escolar e professoras (es) com muito comprometimento. Oportunizar o acesso à educação de qualidade a todas(os) estudantes da unidade escolar está decorrendo de maneira síncrona e assíncrona com muito profissionalismo. Porém, a dificuldade ainda é grande, por carência tecnologia e/ou falta de estímulos com o ensino remoto, não temos uma quantidade consistente de estudantes que participam das aulas.

O processo de produção de conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Salvador, durante a pandemia tornou-se algo quase inacessível. A virtualidade das aulas não atinge uma quantidade significativa de estudantes. Ter acesso à tecnologia e/ou ter estímulos diante das dimensões avassaladoras, pela qual passa o país, exige compreensão de todas as pessoas envolvidas no desempenho educacional. Portanto, construir possibilidades contra hegemônicas pode ser o caminho para diminuir esse abismo educacional que transborda o caos existente. Contudo, a concepção dessas possibilidades perpassa por estruturas sociais estabelecidas, que impõem quem pode ou não ter acesso a uma educação de qualidade.

Atualmente as aulas de dança acontecem uma vez por semana, com estudantes de turmas mescladas, para que tenhamos uma quantidade significativa para troca de saberes-fazeres. A cada aula de dança as (os) estudantes se sentem mais ambientadas (os) com a virtualidade, ainda que o processo de abertura de câmeras aconteça com muita delonga. O ensino-aprendizagem da dança de forma remota é instigante, um aprendizado que não se apartará da vida das pessoas. Durante as aulas, os afetos inauditos aparecem em formas de sorrisos, com uma rápida abertura de câmera ou com um alegre “boa tarde pró, estou com saudades”. O ato de afetar e ser afetado envolve as aulas no ambiente virtual de maneira revolucionária. A presença de estudantes, demonstra que a educação pública básica precisa ser respeitada com um ensino com equidade, igualitário em direitos e eficaz.

É imprescindível que exista uma política governamental que tencione uma educação pública de qualidade, sendo gerada com e para o público-alvo. Disseminar inquietações com relação ao destino que a educação básica pública vem delineando, é importante para provocar o pensamento crítico da sociedade. Perceber o que afeta as (os) envolvidas (os) no processo educacional e criar dispositivos de mudanças, precisa ser um compromisso coletivo. Quando

conseguirmos aniquilar esses padrões hegemônicos e percebemos as pessoas em seus ambientes, talvez, o modelo de ensino público estruturado para a falência seja modificado. “[...] quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto” (SANTOS, 2020, p.05). Uma crise, por natureza é passageira. O desmonte do ensino básico público, reafirma quanto o objetivo da crise é não ser solucionada. A educação é eixo estruturante de uma sociedade, que ao longo do tempo teve suas desigualdades neutralizadas. Assim, findar com estruturas opressivas classistas pode conceber níveis igualitários de desenvolvimento educacional para todas as pessoas.

Renilza Machado Ramos
UFBA

renilzaramos@yahoo.com.br

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA;
Membro do grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças; Especialização em
História Social e Cultura Afro- Brasileira (UNIME) Professora de dança na rede
municipal de ensino da Cidade de Salvador.

Dra. Lenira Peral Rengel
UFBA

lenira@rengel.pro.br

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança. Professora dos Cursos
de Mestrado e Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional em Dança. Líder do
Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Tem ações de pesquisa em modos
de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança.

Referências

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. ISBN 978-972-40-8496-1 CDU 347 Edições Almedina/AS, abril 2020.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução Dora Vicente, Georgina Segurado-. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: DUARTE, Conceição e NUNES, Isabela (org). Ilustração Goya Lopes. **Escrevivência a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. Ed-Rio de janeiro: Mina comunicação e arte, 2020.

FONSECA, Maria Nazareth. **Escrevivência: sentidos em construção**. In: DUARTE, Conceição e NUNES, Isabela (org). Ilustração Goya Lopes. **Escrevivência a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. Ed-Rio de janeiro: Mina comunicação e arte, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro-. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. São Paulo: MMA, 2006.

HOOKS, Bell. Love as thepracticeoffreedom. In: **Outlaw Culture. ResistingRepresentations**. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento.

_____. **Vivendo de amor**. Tradução Maísa Mendonça. 2008.

MALTZ, Maxuell. **Psicocibernética**: uma nova maneira de dar mais vida à suavida. 1960. Record.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Dança na escola: arte e ensino** Ano XXII-Boletim 2. Abril 2012.

RAMOS, Renilza e BISPO, Rosecleide. Dança na escola: Ingresso, percurso, permanência e insurgências. In: SANTOS, Eleonora; COUTINO, Denise; DOMENCI, Eloisa; CASTRO, Daniela; TRIGO, Clara. (Orgs). **Dança em relatos de experiência**. Cadernos de resumo expandidos – Salvador /; ANDA, 2020. – 490p.: il. – (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 10). ISBN 978 6587431 08 6 ISBN - Coleção 978 65 87431 12 3

RENGEL, Lenira. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. São Paulo, 169 f. Tese doutorado Comunicação e semiótica. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. **Corpo e dança como lugares de corponectividade metafórica**.

R. cient. /FAP, Curitiba, v.4, n.1 p.1-19, jan. /jun. 2009 1.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos, corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. 2ª edição revista (1ª edição Cosac Naify, 2015). Autêntica.

Condução (in)nas danças de salão: a arte das proposições conducorporificadas

Rodolfo Marchetti Lorandi (FURB/UDESC)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Trato aqui do conceito de *condução* nas danças de salão (DS), um fenômeno mais-que-humano, in-formação, no continuum do movimento partilhado e que envolve toda a ecologia de uma prática. Trato das proposições dançadas como cortes topológicos desse plano imanente, do qual emergimos em danças-dançadas, onde condução pode ser entendida como força de forma, como linguagem não humana e como uma arte de extrair proposições possíveis de serem validadas in-pair, proposições conducorporificadas. Este texto desdobra-se de minha dissertação de mestrado (2020), de minha pesquisa de doutorado pelo mesmo programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a partir de minha prática docente, pela componente Teoria e prática pedagógica da Dança de salão, na Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Palavras-chave: CONDUÇÃO. PROPOSIÇÃO. CORPORIFICAÇÃO. DANÇAS DE SALÃO. FILOSOFIA PROCESSUAL.

Abstract: I deal here with the concept of conduction (and not lead and follow technical) in social dancing, a more-than-human phenomenon, in-formation, in the continuum of shared movement and involving the whole ecology of a practice. I treat dance-propositions as topological cuts of this immanent plane, from which we emerge in dance-dancing, where conduction can be understood as force of form, as non-human language, and as an art of extracting propositions possible to be validated in-pair, conduct-embodied propositions. This text unfolds from my master's thesis (2020), from my doctoral research by the same program of Postgraduate Studies in Theater (PPGT) of the State University of Santa Catarina (UDESC) and from my teaching practice, of the component Theory and Pedagogical Practice of Social Dance, in the Degree in Dance of the Regional University of Blumenau (FURB).

Keywords: CONDUCTION. PROPOSITION. EMBODIMENT. SOCIAL DANCING. PROCESSUAL PHILOSOPHY.

1. Condução em formação

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si

mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. São variabilidades infinitas cuja desaparecimento e aparição coincidem. São velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza nem pensamento. É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas ideias. E por isso que queremos tanto agarrarmo-nos a opiniões prontas. Pedimos somente que nossas ideias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes, e a associação de ideias jamais teve outro sentido: fornecer-nos regras protetoras, semelhança, contiguidade, causalidade, que nos permitem colocar um pouco de ordem nas ideias, passar de uma a outra segundo uma ordem do espaço e do tempo, impedindo nossa "fantasia" (o delírio, a loucura) de percorrer o universo no instante [...] isso que pedimos para formar uma opinião, como uma espécie de "guarda-sol" que nos protege do caos. Nossas opiniões são feitas de tudo isso. Mas a arte, a ciência, a filosofia, exigem mais: traçam planos sobre o caos [...]. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 237)

A arte verdadeiramente engajada com aquilo que ainda não encontrou sua forma própria intuitivamente se afasta da reprodução mimética. Para ser artística – ativamente conectada à diferenciação da experiência, na prática – não deve nunca buscar, de antemão, a definição de seu valor, nem nunca reclamar saber como o inframince se fará sensível. A assombração da apreensão negativa deve continuar um assombro. Tomar-forma é o risco da arte. Não há como escapar à tomada-de-forma. A experiência não se faria cognoscível sem isso. A tomada-de-forma, contudo, não deve submeter-se à categoria da pré-valorização. A experiência não deve saber a priori o que pode sua formação [...]. (MANNING, 2016, p. 32).

Alguém filmou? Nos perguntávamos nos ensaios da Cia. Grão¹... Curiosamente, nos momentos que tornar-se-iam mais relevantes, ninguém havia registrado dessa forma. E não é apenas porque a atenção estava em outro lugar, mas também porque há um excesso na experiência e que não pode ser gravado. Aqueles momentos eram jogos de improviso com os quais a companhia movia-se entre consignas e estratégias em condução, mas também um dançar onde nenhuma dessas proposições dava conta de tudo o que nos acontecia. Eram proposições que se dobravam sobre proposições, excedendo à experiência tal como éramos capazes de perceber. E essas experiências se desdobravam em discussões infinitas, em um experienciar do dançar-sentir-pensar que nos colocava em mais e mais movimento, de onde saíam mais e mais proposições e que se desdobravam em ações performáticas: entre sensações, proposições, experimentações e conversas, sempre o vislumbre do caos, o sentir de existir uma porção muito maior do que nós e de onde extraíamos sensações, movimentos, conceitos. Nesses momentos, em que ninguém filmava e algo acontecia, e ninguém poderia explicar, nesses momentos em que a dança em condução excede nossas próprias noções de eu, de dançar com,

¹ Para saber mais sobre a Cia., ver Lorandi (2020). Ver também <https://www.graodanca.com/>.

uma certaza crescia: há um excedente na experiência do dançar em condução para além de qualquer ponto de vista passível de ser descrito, controlado e previsto. Há um excedente sobre a experiência de dançar em condução com a(o) outra(o/e).

2. Continuum

Na Botânica, área em que a ideia de condução refere-se ao sistema complexo de distribuição de nutrientes (e que suportam a vida de uma planta), essa retirada de substâncias da terra, pela planta, envolve toda uma processualidade e relacionalidade. É um fenômeno observável, abrange toda a fisiologia da planta, envolve seu entorno, os vasos condutores e as micorrizas (a associação mutualística e simbiótica entre fungos, bactérias, raízes). A condução da seiva não pode ser pensada sem envolver o clima, processos ascendentes e descendentes, ela tem relação com o meio, com diferentes forças físicas, com a fotossíntese, enfim, a condução é afetada pelos nutrientes, pela incidência de luz, pela temperatura, pela relação entre-com outras plantas no entorno, etc. Neste caso, condução também é vista como um fenômeno e sua analogia aponta para considerarmos aspectos complexos de toda *uma* ecologia envolvida. Condução aqui é um fenômeno *mais-que-humano*² (LORANDI, 2020). É um fenômeno entre corpos (e muito mais que dois corpos), ecologicamente situados, implicados rizomaticamente, que dançam negociando movimentos, proposições, passagens, toques, trocas, vidas. A passagem de movimentos na relação está para a condução na dança, como as trocas simbióticas e rizomáticas³ estão para a condução nas plantas.

Há, aqui, uma política imanente à condução sendo tecida e que refere-se a esses múltiplos toques e trocas sensíveis que dão sentido e sustentação aos movimentos e modos de existir, dançando. Quando eu falo em uma política imanente da condução, falo em uma política do dançar *in-par* (de dentro da relação), onde não há um fim a ser alcançado e nem precisa-se responder a condições extrínsecas, mas ao *con-tato* (o entre-com de tudo aquilo que, ali, se toca), um

² Para mais sobre os conceitos de *mais-que humano* e *mais-que-humano*, ver Manning (2013, 2019).

³ Para Deleuze (1995), não há começo ou fim em um rizoma, o rizoma está sempre no meio, entre as coisas, ele é a aliança entre as existências, não é um verbo 'ser' mas uma conjunção 'e' (como entre 'elas dançando e o chão e a música e as proposições e as formas e as forças e as outras pessoas e o ar e a os sentires e as roupas e os movimentos e etc'). Não uma correlação localizável, não é uma dicotomia, mas sim uma multiplicidade, um movimento transversal entre heterogêneos e que carrega sempre mais de uma coisa e nunca poderá ser reduzida a nenhuma delas. Não por filiações, nem por causa efeito, não por semelhança, mas pela aliança entre heterogêneos que se multiplicam.

dançar em(in)-condução para além do humano (para além do que se tem entendido como humano até aqui), onde se têm excluído, por exemplo, todo um mundo sensível de afetos que são percebidos em mutualidade. Falo então de uma política tátil, tal como definida por Erin Manning (2016), onde o toque é apresentado como um nó que nasce entre sujeitas(es/os), um entremeio, uma tensão, conflito e que desestabiliza as fontes de contato, tornando-se uma política baseada na discordância e onde sempre há uma fricção transformadora. Manning sugere que essa política não deve ser definida na base do sujeito pré-existente, nem da polis ou do estado-nação (e, analogamente à minha pesquisa, com base nos códigos e papéis nas danças sociais), mas na relação e escreve: “a fala política deve envolver um argumento que nem é pré-estabelecido nem regurgitado. Uma política do toque não deve ser concebida como uma política da comunidade; com o tato o centro não pode ser formulado, tampouco alcançado” (MANNING, 2006, p. 14). Condução, da mesma forma, não deve ser definida na base do sujeito pré-existente, nem das categorias e agências humanas sobre danças de salão (DS), mas na imediação sentida de uma relação ecologicamente situada.

Esse processo nos fornece pistas para entender como os corpos extraem movimentos do mundo e das relações que emergem com ele, de movimentos possíveis de serem validados e de proposições que já estão em movimento e tornar-se-ão mais e mais movimentos para o par (a partir do par ou a partir do entre-com o par, in-par) - condução é sobre o *continuum* da vida-vivida em movimento, da dança-dançada, relacionalmente, qualitativamente e intensivamente. Ou seja, um movimento proposto na relação (um ajuste, um passo, uma transferência, um giro, uma direção, uma inclinação) pode ser simplesmente um movimento que já está em movimento ou que já está sendo proposto (ao par, entre-com o par, pelo par, pela relação, por diferentes partes dos corpos, pelo meio, pela relação com outras existências no meio, etc.). Estes movimentos contínuos podem estar emergindo, e corporificando-se como possibilidade, de diferentes formas e forças de forma - de qualquer parte dos corpos e de qualquer parte de qualquer movimento apreendido em mutualidade, sentido, pode surgir então uma proposição conducorporificada e que qualquer movimento (virtual ou atual) pode potencializar ou que nossas escolhas, atenção e reciprocidade, podem validar, ceder, co-compor, simpatizar, cortar, fluir, contrapor, etc.

3. Forças de forma

Quando dançamos a duas/a dois, percebemos que qualquer ajuste, qualquer intenção e movimento da percepção, do corpo, da percepção como corpo, do meio, da música, dos espaços onde se dança, pode desencadear toda uma sequência de outros movimentos, ajustes e passos de dança, conhecidos ou não. Percebemos que qualquer desses movimentos podem mudar a forma com que um passo venha a tomar sua forma, mudar o modo como o corpo emerge e será percebido em seu processo de *individuação*⁴, naquela troca, assim como mudam, durante uma dança-dançada, os abraços, as direções, as possibilidades, as qualidades, e o tempo todo influenciadas pelas relações que se formam. Também percebemos que existem proposições menores, e intensivas, ou que existem qualidades e intensidades que não tem um espaço e tempo definidos, qualidades e intensidades que criam espaços e tempos para aterrizararmos juntas(as/os) e que já estão atuando, que já indicam que uma condução está (in)em-formação. Que já indicam proposições de movimentos possíveis de serem contempladas, fabuladas, vividas, sentidas. Assim, condução não se mostra como um movimento com fim em si mesmo ou como uma ação com início e fim localizáveis em um gesto extensivo e que começou, do nada, em uma das pessoas. Como escrevem Deleuze e Guattari (2010), uma tela em branco não é uma tela vazia, mas uma soma de potenciais, possibilidades, recheada recheando-se de movimentos do mundo e que estão ressoando entre si, fazendo de nossas decisões cortes situados entre-com a outra pessoa. A proposição em movimento inclinada/declinada, decidida/sentida, validade/não validada, toma sua forma, e força, justamente do processo de condução em formação.

Um hábito comum nas DS é tomarmos o chão como parceiro, nós não o generalizamos como uma superfície lisa ou comum, hegemônica ou constante, mas consideramos que, em sua repetição⁵, o que se repete é a diferença no núcleo de

⁴ Manning (2013, 2016) escreve que o indivíduo é emergente e não pré-constituído e que existe uma relação intrínseca “entre a individuação (o processo), a pré-individuação (a força da forma) e o individual (o ponto de inflexão que abre o processo para individuações outras)” (MANNING, 2016, p. 53). O indivíduo não é o ponto de partida, ele é o que emerge do meio da individuação, “o indivíduo é aquilo pelo qual o acontecimento se expressa, nunca aquilo que o põe em movimento” (2016, p. 53).

⁵ Para Deleuze (2020, p.14), a diferença se disfarça na repetição e é da vida a coexistência de repetições, mas de modo a se distribuírem, na verdade, através de diferenças. E alerta sobre duas questões: a diferença não é subordinada ao idêntico, não é uma oposição nem uma contradição, é apenas outra coisa. E “a outra concerne a um conceito de repetição tal que as repetições físicas,

sua composição (DELEUZE, 2020). Consideramos o par chão como uma paleta de possibilidades a serem descobertas e como um corpo gerador de forças, texturas, equilíbrios, contrastes, ritmos. Consideramos as relações por vir, com um chão, como um campo de forças de forma. Além de possibilidades como tração, deslocabilidade, apoio, sustentação - e proposições que se apresentam diferentemente das que conhecíamos e imaginávamos. Devires-chão são ativos e ativam danças o tempo todo. Dançar não seria dançar se não fossem os muitos 'chãos' que nos individuem (e que tendemos a generalizar). Ainda nas micorrizas, se pensarmos nestas simbioses plantas-chão-fungos, perceberemos que algumas plantas, raízes e fungos não existiram da forma como as observamos não fossem suas simbioses. Sem *um* chão, as danças teriam tomado outros rumos. Sem cada chão sobre o qual os descobrimos dançando, não seriam aquelas danças que duram em nós até aqui. Outras existências como estas participam de um simples passo do forró sobre o chão, seja de reboco, de madeira, no piso da garagem de uma casa, no carpete da sala ou sobre o gramado em volta de uma fogueira de São João. O corpo extrai movimento dessas relações entre múltiplos corpos, forças e existências tanto quanto a planta extrai vida e possibilidades dessas simbioses e micorrizas.

4. A arte dos jeitinhos

Quem planta em seu jardim, frequentemente é confrontado por toda uma ecologia envolvida, percebendo que qualquer mudança ou qualquer proposição sua para com as plantas e das plantas para consigo, em mutualidade e ressonância, indicam movimentos possíveis de serem fabulados juntas(os/es). Com um pouco mais de atenção, podemos inclusive notar que um jeitinho com que a planta expressa um movimento (ou uma simples diferença na expressão da planta, como um inclinar-se em direção ao sol), pode ser força para movê-la. Esse gesto, que

mecânicas ou nuas (repetição do Mesmo) encontrariam sua razão nas estruturas mais profundas de uma repetição oculta, em que se disfarça e se desloca um 'diferencial'. Tal questão é objeto de minha atual pesquisa de doutorado, onde tenho me perguntado como então propor a partir de uma diferença em nossas práticas artístico-pedagógicas em condução.

existe na relação, é um jeitinho⁶ com o qual negociamos e com o qual aquela relação se expressa. Proposição que, se validada ou cedida, se desdobrará em mais e mais movimentos possíveis e em outros modos de viver uma vida e, através da qual, podemos propor nos mover mais e mais. O jeitinho aqui é então a expressão do gesto da planta sentido na relação e em direção ao seu movimento por vir. Talvez, quando eu dançar um próximo forró⁷, uma inclinação como esta em direção aos outros modos possíveis, e que já estão se expressando entre-com a(o) par, poderá ser validada, poderá ser cortada por uma decisão de instante de qualquer uma das existências envolvidas. Jeitinhos dão passagens às negociações políticas e táteis que só se expressam nos entremeios da relação, por um instante, conducorporificando modos outros de se mover. E esse devir-planta, aqui instaurado como conceito, se torna então ressonante com a ideia de condução nas DS.

5. Um plano metaestável para corpos desejan-tes

Ainda quanto ao chão, e as relações que estabelecemos com ‘eles’, elas mudam completamente as possibilidades inscritas para uma dança de par, pois mudam os passos possíveis, mudam as direções que podem vir a ser contempladas, mudam as texturas, etc. É bem comum, por exemplo, bailarinas(es/os) de DS levarem diferentes calçados para um mesmo baile, os quais são trocados ao longo da noite (ou após percebermos o chão, dançando, assim como o clima, a música, a luz, a umidade, etc). Essas in-formações chegam nas trocas com nossas(os) pares, corporificando muitos modos possíveis de se mover, de propor, de dançar. Mas, ao observar ‘de fora’, testemunhamos uma dança que pode se expressar de modo

⁶ Ao dançar, sentimos jeitinhos necessários para podermos acessar um movimento, um passo, uma forma, um abraço, uma direção e que se fazem possíveis na experiência, como se fosse uma fechadura que exige um jeitinho específico (e uma negociação com aquela emergência), para abrir sua porta. Esses jeitinhos são coloridos por gestos menores sentidos na relação, para além do humano, gestos transindividuais, e menores não porque são pequenos, mas por serem precários e os ignorarmos, embora entremeiam e colorem completamente a relação dançada, são sentidos na experiência e antes de tomarmos consciência daquilo que acontece, são gambiarras que se fazem necessárias às técnicas. Manning (2016, p. 1) escreve que seus improvisados fios de variabilidade “seguem ignorados, a despeito de estarem entremeados a tudo”. Para saber mais sobre *gestos menores*, ver Manning (2016).

⁷ Este artigo segue-se à apresentação feita no Congresso Virtual da ANDA, 2021, edição online, Ver: <https://portalanda.org.br/>. Momento também em que atravessamos o segundo ano da pandemia da Sars-Cov-19, onde o Brasil já ultrapassa a marca de 500 mil mortes devido à gestão irresponsável do atual governo brasileiro. Seguimos sem eventos, bailes, encontros e práticas coletivas com DS, embora muitas práticas e profissionais desrespeitem com eventos clandestinos. Ver: <https://www.instagram.com/covidnosala/>.

passageiramente estável (na execução e repetição de passos de dança, códigos, normas). Mas é preciso considerar que sentimos toda a sua metaestabilidade, através dos (re)ajustes necessários, dos sentidos que emergem ou de variações mínimas entre forças físicas (equilíbrios, tónus, pesos, contrapesos), forças virtuais (como em movimentos já esboçados na relação⁸) e reais (intensidades, qualidades, afetos e devires em operação), ou seja, uma ressonância entre qualidades, possibilidades, tendências, jeitinhos, formas e forças de forma.

O processo de condução, muito antes de sua estabilidade passageira, toca nesses planos de pré-movimento, pré-linguagem e pré-forma. Muito antes das proposições corporificadas (conducorporificadas), a condução indica apenas uma ressonância entre possibilidades, intensidades, qualidades e corpos vibráteis, relacionais e em movimento contínuo. Durante as investigações com a Cia. Grão, aprendemos com a fisioterapeuta e biomecanicista Catarina Cortez Cunha⁹, que o corpo é assimétrico justamente por se colocar sempre em movimento, há um desejo já instaurado de mover-se com o mundo, para o mundo, pelo mundo, entre-com o mundo. Há um excesso de desejos tanto quanto há um excesso de possibilidades corporais se cambiando, por exemplo entre diferenças de tensões músculo-esqueléticas. Há desejos de movimento, imanentes ao corpo, movendo o corpo. E o corpo, por sua vez, vai constantemente (re)configurando cadeias musculares e articulares, permitindo-se explorar cada vez mais o mundo e as relações. Um corpo emerge sempre na diferença entre tensões, o que nos leva a agir e a desejar agir, explica Cortez. Assim como no excesso da produção de e pelos desejos que povoam um corpo, como escrevem Deleuze e Guattari (1995, 2011). Os corpos sempre estão, mesmo aparentemente parados, em movimento e inclinados a movimentos possíveis e desejam se mover (isso quando não oprimidos pelo sistema capitalista e liberal que nos achata e achata nossas subjetividades). Ao abraçar, esse excesso de movimento e desejos, possibilidades e relações (e + e + e...), seus contrastes e (re)configurações, chegam ao par muito antes do próprio abraço ou de nossas escolhas conscientes, nos explicou Cortez em suas oficinas para bailarinas(os/es) de DS (entre 2005 e 2012).

⁸ Para mais sobre *O plano virtual de condução: as proposições já esboçadas*, ver Lorandi (2020).

⁹ Observo a importante influência do trabalho de Catarina C. Cunha na construção de corporalidades nas DS em Florianópolis, SC. Ela, por exemplo, entre os anos 2000 e 2005, foi quem questionou, nós professores(as) de DS, sobre se obrigar as mulheres a dançarem sobre as pontas dos pés (ou salto alto), além de diversas crenças enraizadas sobre corpo, relação e condução que eram muito fortes.

6. Proposições como cortes topológicos¹⁰

Dizer que há um processo imanente de condução, me aproxima da noção proposta na filosofia de José Gil (2001): dançar é fluir na imanência. E que participa desta dança um corpo virtual em movimento *infinito infinito*, como escreve Manning (2014). E, na tentativa de delimitação deste fator, a condução revela então uma dança que acontece a partir de múltiplos eventos-em-formação. Quando estamos dançando com outro corpo, sentimos que o encontro nos leva para um quarto lugar¹¹. Não nos movemos apenas pelo resultado de forças físicas ou de códigos das linguagens e nem para a direção final prevista, mas também para outra qualidade de espaço-tempo, para outra localização no espaço, para outros movimentos possíveis e criando outros espaços e tempos - a relação nos moveu, as forças em atuação na relação nos moveram, fomos impulsionados entrelaçando-nos no infinito-infinito do mover-se entre-com toda a ecologia do salão de dança. Mesmo que apoiados em um vocabulário tradicional, é perceptível que um conjunto outro de movimentos, para além dos conhecidos, participa e isto indica uma força condutora para além das proposições que se tornarão passos de dança.

Aqui também encontro o que Massumi define como a topologia da experiência, algo que não é localizável, mas instaurado através da cinética do instante (MASSUMI, 2002). Dançar no mundo é mover a percepção para uma relação por entre o movimento do mundo. É realizar um passo ao lado sem nunca ter tido a necessidade de se ver dono desse ‘passo de dança’, pois essa seria uma ilusão formal, muito menor do que a dança e seria desconsiderar questões importantes no movimento da relação em condução - como os afetos. O sujeito da proposição aqui é a condução localizada no evento, condução como acontecimento. Mesmo que estejamos certos de que era a única possibilidade de nos movermos,

¹⁰ Pense em uma porção de terra, depois em um corte nela. Você não terá a visão de toda ela, muito menos a noção de continuidade em suas relações continuamente em movimento, nem a totalidade de todas as vidas e proposições trocadas, se relacionando em um ambiente vivo. Pensar uma proposição como um corte topológico, na relação, traz a mesma ideia, a decisão por validar uma proposição, dentre tantas outras dobrando-se entre si, como uma dobra e um corte no plano de condução, mas de modo algum, esse corte, indica um fim ou um início para um movimento extensivo (um passo, uma forma). Nem indica quais partes daquele corte importam mais ou menos na construção de um “nexo” (WHITEHEAD, 2010) ou quais proposições, no mesmo corte, tem mais ou menos participação. Por sua vez, constituem um todo muito maior, uma porção de terra repleta de vida em relação, uma ecologia. Ver capítulo 3.5 em Lorandi (2020).

¹¹ Como quarto lugar, me refiro ao espaço criado pelo encontro, quando o encontro nos leva a outros espaços e modos de criar e habitar espaços e temporalidades.

quando o movimento acontece e não há possibilidade de outra coisa acontecer (e um sentimento nos enche de satisfação), há que se considerar tudo que compõe esse nós (e esse entre-com nós). Um problema na DS tradicional é que homens aprenderam a crer que só as proposições que passam por suas decisões importam. E, no silêncio dos corpos femininos ou de corpos neurodiversos, aprenderam a crer que controlam tudo o que acontece com o corpo da parceira. Desejo e satisfação seguem atrelados às crenças patriarcais, machistas, sexistas e neurotípicas presentes nas DS, e a um modo de dançar que alimenta tais estruturas decisivas saciadas pela crença e opinião de que o que acontece no corpo do outro, da outra, partiu deles, começou neles, é e deve ser previsto, decidido e controlado por eles¹².

Manning (2014) escreve que o movimento não deve ser reduzido ao deslocamento. Do mesmo modo, as DS não devem ser reduzidas às suas diferentes linguagens que emergiram até aqui e condução não pode ser reduzida a nada disso, muito menos ser reduzida aos passos que tomam forma ou aos gestos e ações que expressam um código, uma direção ou um caminho. Nem há como reduzir condução às combinações conhecidas de movimentos possíveis ou a um modo/técnica de olhar para uma dança. Condução é, nesse sentido, contranatural e contracultural (LORANDI, 2020). Não é sobre técnica, não é pergunta/resposta, não é relegada ao humano. Se continuarmos a ignorar seu espaço-tempo de in-formação, iremos forçar para dentro da relação sempre as mesmas formas de relação. Neste sentido, executar um desenho ou forma prévia, ao longo da intenção de fluxo em par, não é o que determina nem o que sugere condução, pelo contrário, ela está no núcleo dos desenhos que se formam, como uma força. Em outras palavras, isso sugere uma possibilidade de perceber, em um estado de atenção e cumplicidade, hospitalidade e alteridade, que nos moveremos sempre a partir do entre-com, em complexas relações sentidas no fazer, onde possibilidades são então conducorporificadas.

7. A arte da relação

¹² Quanto à contribuição das políticas neurodiversas para as DS, ver Lorandi (2020). Para mais sobre neurodiversidade e políticas táteis, ver Manning (2014, 2016). Também destaco algumas pesquisas, em andamento, contemporaneamente a esta: Francisca Jocélia de Oliveira Freire com espaços de superação ou manutenção do machismo e heteronormatividade. Carolina Polezi com o conceito de condução compartilhada. Marlyson de F. Barbosa com DS e as relações com o patriarcado. Tatiana Maria Asinelli da L. Keiber estuda sobre a autonomia da mulher nas DS. Paola Vasconcelos Silveira sobre gênero e a mulher bruxa nas DS. Katusca Marusa Cunha Dickow com gênero nas DS. Matheus Assis com a não-binaridade nas DS. Para mais autoras(es) e pesquisas, ver Lorandi (2020).

O relato sobre linguagem da artista e ativista pela neurodiversidade, Amanda Mel Baggs¹³ (2007), é preciso para nos auxiliar a abordar a ideia de condução-em-formação. Baggs, uma mulher-pesquisadora-artista-autista, descreve que percebe o mundo nas muitas possibilidades de o fazer e ela explica que sua maneira de se mover é uma resposta contínua ao seu redor, e aponta: “Ironicamente, o jeito como me movo ao responder a tudo ao meu redor é descrito como ‘estar em meu próprio mundo’, enquanto que se eu interagir com um conjunto muito mais limitado de respostas e só reagir a uma parte muito mais limitada do meu entorno, as pessoas afirmam que estou ‘abrindo uma verdadeira interação com o mundo’” (BAGGS, 2007, apud MANNING, 2008, p. 2). É recorrente a redução sobre a percepção autista, onde pessoas típicas dizem que essas pessoas vivem em outro mundo, outra realidade. O que Amanda diz é: na verdade vocês esperam que eu me relacione com o mundo como vocês o reduzem, baseado em seus códigos, suas linguagem, normas, regras, lógicas, capital, utilidade, etc. É o mesmo mundo *útil* que Ailton Krenak (2020) critica, o mundo do consumo, o mundo da verdade baseado em um único modo de se relacionar com a vida e que exclui outras formas de se viver e sentir uma vida. Um mundo de DS como mercadoria ou, como escrevi em outro momento, DS como *commodities* (LORANDI, 2020), uma DS que abstrai o que se tem de mais precioso em suas práticas, a vida em condução.

Para Krenak (2020), há um erro no conceito de humanidade, pois excluímos toda uma série de seres vivos e relações para cunhar esse termo, pois nos desconectamos como partes do organismo terra para viver presos em aparatos sem sentido (e abstraindo sentires), uma vida sem pensar nossa relação de mutualidade, mas o que há é “uma imensidão de seres vivos”, muito além de nós (KRENAK, 2020, p. 9), como os afetos e existências que nos movem e que participam de nossas proposições. “Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”, escreve Krenak (2020, p. 24). Para o autor, e indígena-ativista pelos direitos dos povos ameríndios, quando se pisa no chão, se pisa junto - é o nosso rastro, ele escreve. Um rastro de experiência sensível de mundo que é vivido sem utilidade, sem finalidade, por que é vivido, sentido, como ele sugere, é um meio. A vida é fruição e é preciso escapar dessa captura, experimentar uma existência que

¹³ “Minha linguagem não é sobre projetar palavras ou mesmo símbolos visuais para as pessoas interpretarem. É sobre estar em uma conversa constante com todos os aspectos do meu ambiente” (BAGGS, 2007). Ver também: <https://www.nytimes.com/2020/04/28/health/mel-baggs-dead.html>.

não se rendeu ao sentido utilitário da vida (KRENAK, 2020), tal como também alerta Amanda Baggs: tenho o direito de sentir e viver com o mundo e à minha maneira. Aqui, condução é então sobre sentir e se envolver, ecologicamente, relacionamente.

Manning (2008, p. 2) reforça que, para Baggs, “a comunicação através da linguagem permanece inadequada às experiências singulares de sensação que o mundo exprime, onde aquilo que seria articulável na forma não alcança completamente a complexidade da experiência”. Quero destacar aqui as implicações cruciais para os estudos das DS ao considerar que os movimentos e gestos extensivos resumem o que é condução (como acontece na DS tradicional). O que se articula nas formas e linguagens destas danças não alcança toda a extensão do que se experiencia em suas práticas. Quero também destacar aqui um problema central, o de considerar DS apenas como uma linguagem formal e o corpo em condução apenas como um receptáculo que executa uma representação mimética destas danças. Descobrir, sentir e se mover por direito próprio em Baggs (2007) é precisamente descobrir, pensar, sentir e dançar por direito próprio nas DS. Se envolver e fruir na relação em condução, nas DS, é precisamente se envolver como nossa mais que humanidade, em Krenak (2020).

Estas crenças limitantes (condução como técnica formal, DS como linguagem fixa e mercadoria, passos de dança como mimética de um gênero de DS), são uma abstração do mais-que em jogo em cada uma de suas atualizações e em cada uma de nossas individuações. Uma arte das DS verdadeiramente engajada na relação em condução precisa incluir seus processos de formação e emergência e que excedem os corpos e danças tal como testemunharemos. E precisa incluir um mundo de corpos sensíveis, relacionais, permeados por afetos, devires, simbioses. “Tomar-forma é o risco da arte. Não há como escapar à tomada-de-forma. A experiência não se faria cognoscível sem isso. A tomada-de-forma, contudo, não deve submeter-se à categoria da pré-valorização. A experiência não deve saber a priori o que pode sua formação” (MANNING, 2016, p. 32). Condução inclui então este risco, e também inclui o processo de tomar-forma e pensar-sentir o emergir de proposições que já estão em movimento na relação. Condução em-formação indica então uma ponta de emergência para o movimento partilhado, localizada no processo de corporificação dessas possibilidades, a partir de uma dança ainda por acontecer, uma DS ainda disforme, modulada pelos eventos e que preenche nossos

corpos e relações com movimentos e proposições possíveis - aqui, condução envolve então um processo de conducorporificação (LORANDI, 2019, 2020).

8. Considerações por uma linguagem não humana

Meu objetivo aqui é tensionar os limites entre sentidos e indicativos narrados sobre DS, para validar as singulares individuações possíveis de quem está ali, dançando, e esboçar assim uma política das práticas de DS pelo direito de sentir: “Há algo sobre a experiência de Amanda Baggs que nunca saberemos, porque saber é sentir (...). O que Amanda Baggs faz é começar a nos ensinar a articular o pensamento do sentir” (MANNING, 2008, p. 2). Há algo sobre condução que só pode ser sentido, pois diz respeito ao como um movimento, conducorporificado, emergirá como uma proposição possível para ambas(os/es) e como será negociado.

Manning (2008, p. 2) descreve que “a comunicação através da linguagem sempre será curta. Ainda assim, a linguagem é capaz de transmitir uma certa complexidade dos conceitos em jogo, conectando os mundos de tal forma que o diálogo entre os mundos-em-formação pode ser iniciado”. No tomar-forma (corpos, passos e danças), não está em jogo apenas uma gramática, direção, ou direcionalidade, tampouco somente gêneros, identidades e papéis pré-definidos, mas também o destaque de um espaço-tempo de suspensão da relação para aterrizarmos, juntas(es/os), em uma nova coordenada e em outras tantas identidades possíveis em composição, assim como no vivenciar de uma diferença em processo, mesmo em repetições complexas (já que sempre incluem uma diferença). Este espaço de in-formação pode ser descrito como o ambiente em movimento e como “uma multidimensional multiplicação de eventos-em-formação” (MANNING, 2008, p. 1) que, como plano potencial, já contém formas e movimentos, forças de formas, afetos, virtualidades e já nos coloca em processo de condução, a relação é sujeito da condução, para além do humano e para além das linguagens humanas (sejam escritas, faladas, dançadas, arquitetadas, desenhadas, etc). No dançar, os sentidos podem ser processados nessa complexidade móvel do ambiente e a ecologia do salão pode ser incluída e incluir muitas forças de proposição.

Apesar de nos empenharmos em responder, ao dançar com a(o) par, aos aspectos curtos da linguagem (como um passo de dança, um giro na salsa, uma transferência de peso, uma direção e velocidade, ritmo ou peso do corpo em uma

das pernas, forma do abraço, enfeites ou um estilo de um gênero tradicional), é fundamental mover discursos, sintonizando-se ao excedente excluído desses códigos ensinados em sala de aula, sobre o como se darão essas danças na prática. É fundamental também lembrar que o corpo é movimento e que DS é uma dança entre corpos em movimento, seria mentira considerar o “corpo linguisticamente sem que seja (re)conhecida a justaposição complexa de sentidos, já que o corpo é, acima de qualquer instância, um aparato sensorial de movimento em direção ao mundo, um corpo-sensorial-em-movimento que mundifica”, escreve Manning (2008, p. 58). Manning também adverte que isso “não exclui a importância da linguagem textual do gesto, ou de uma ‘gramática’ do corpo, mas exalta a importância de conceber o corpo enquanto movimento”, ou seja, o corpo enquanto produção de sentidos (dançando com o mundo), para além das linguagens de DS, um corpo que “responde à várias camadas e texturas de articulações e gestos, incorporando e expelindo um espectro de incongruências, sensoriais ou textuais, que ocorrem no encontro com um outro” (MANNING, 2007, p. 58).

Condução-em-formação assim sugere que a forma, ou o passo de dança, as linguagens, não são dados, mas uma tensão entre possibilidades onde a força de forma precede a forma (onde condução precede as proposições possíveis que precedem as formas de DS testemunhadas). Para Manning (2016, p. 91), estar “in-formação sugere que a forma não é um algo dado, mas uma tensão entre possibilidades díspares onde o tornar-se precede o ser”. As conduções em-formação precedem as possibilidades propositivas validadas. E isso ocorre, escreve Manning (2016, p. 91), através do “processo de individuação: conforme o meu corpo se forma, a minha matéria (o meu potencial energético) é in-formado por uma casca que nunca contém completamente o processo”. Essa suspensão provocada pela condução é então um entrelaçamento entre “o que é absolutamente aquilo o que se tornou ou está se tornando (uma ocasião actual) e o que está no campo do potencial e pode se expressar” (WHITEHEAD, 1978, apud MANNING, 2014, p. 163). Em outras palavras, condução é um entrelaçamento entre as forças de forma e o que toma forma, entre as forças potenciais e as nossas tendências e entre as proposições conducorporificadas (entre corpos que são plenos e se multiplicam) e tudo o que de fato será proposto ao/pelo/entre-com o(a) par.

Rodolfo Marchetti Lorandi
FURB/UEDESC
rodolfolorandi@hotmail.com

Professor Me. docente pela Universidade Regional de Blumenau, Mestre e
Doutorando em Teatro pelo Programa de Pós-graduação em teatro da Universidade
do Estado de Santa Catarina. Bailarino, produtor e conteudista pela Cia. Grão, de
Florianópolis, SC. Ver: <https://www.instagram.com/maisquedancar/>.

Bianca Scliar Cabral Mancini
UEDESC
bibimove@gmail.com

Orientadora deste autor, a Profa. Dra. pelo curso de Teatro e Pós-Graduação em
Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em Artes e Filosofia.
Artista multimídia e trabalha com performance e vídeo nas intersecções entre a
dança e as artes visuais.

Referências

- BAGGS, Amanda. In My Language. 2007. (8m36s). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=JnylM1hl2jc&t=1s>. Acesso em: 02 de out. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2 ed. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São
Paulo: Paz e terra, 2020.
- DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**.
Vol. 1. Tradução de Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.. São
Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Felix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**.
2 ed. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado
Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. Tradução de Miguel Serras
Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.
- KRENAK, Aiton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020. 2 ed.
- KRENAK, Aiton. **Ideias para o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras,
2020.
- LORANDI, Rodolfo M. **Condução em formação nas danças de salão**. 2020. 112 p.
Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Florianópolis, 2020.
- LORANDI, Rodolfo M; MANCINI, Bianca C. S. Condução e danças de salão:
Conducoporporificação. **Revista Interfaces Brasil/Canadá**. Florianópolis/Pelotas/São
Paulo, v. 19, n. 1, 2019, p. 104-120. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/issue/view/873> Acesso em:
25 mar. 2019.
- MANNING, Erin. In: THAIN, Alanna. Affective Commotion Minding the Gaps in
Research-creation. **Inflexions - a journal for research creation**. n 1. p. 1 - 24, mai.
2008. Disponível em: <http://inflexions.org/issues.html#i1> Acesso em 25 mar 2019.
- MANNING, Erin. **Politics of touch: sense, movement, sovereignty**. University of
Minnesota Press. Minneapolis, London. 2006.
- MANNING, Erin. **Always More Than One: Individuation's Dance**. Durham: Duke University Press. 2013.
- MANNING, Erin. **The minor gesture**. Durham: Duke University Press. 2016.

MANNING, Erin. Toward a Politics of Immediation. **Frontier in Sociology**. v 3. n. 42. p. 1 - 11. Jan. 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2018.00042/full> Acesso em: 16 nov 2019.

MASSUMI, Brian. **Parables for the virtual: movement, affect, sensation**. Durham & London: Duke University Press, 2002.

WHITEHEAD, Alfred. N. **Processo e realidade: ensaio de cosmologia**. Tradução de Maria Teresa Teixeira. Lisboa: Centro de filosofia de Lisboa, 2010.

Residências artístico pedagógicas digitais das artes do corpo em contextos formativos

Rodrigo Eloí Leão do Norte (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Este artigo traz um recorte da pesquisa do mestrado no PRODAN UFBA relacionando residências artístico pedagógicas *online* nos anos 2020 e 2021, identificando temáticas e metodologias multirreferenciais vivenciadas em processos artísticos e de ensino aprendizagem. Faço um percurso por aspectos formativos da minha trajetória, respaldando os objetos da pesquisa: estudos inter e multidisciplinares das artes do corpo (educação somática, dança e performance) e das criações de obras artísticas para o audiovisual. Brandão (2014), Rengel (2007), Morin (2001) e Freire (2020) por perspectivas pedagógicas conectadas na teia multirreferencializada; Krenak (2020), Noguera (2014) e Borovik (2014) em perspectivas indígenas, na interface da filosofia afroperspectiva e do xamanismo. Muitos desafios são apresentados no ambiente do confinamento gerado pelo contexto da crise sanitária. São traçadas reflexões e considerações diante das condições do sistema remoto, levando em conta os processos de mediações e seus atravessamentos, artísticos, educativos, filosóficos e sociais. Diante da especificidade de cada residência, descrevo os conteúdos e procedimentos didáticos metodológicos trabalhados procurando traçar um paralelo entre as ações promovidas, identificando pontos complementares. Concluindo, analiso essas relações esboçando planos das próximas ações para conclusão do percurso no mestrado.

Palavras-chave: MULTIRREFERENCIALIDADE. ARTES DO CORPO. CONTEXTOS FORMATIVOS.

Abstract: This paper presents a picture of the research in development in the ongoing master course in PRODAN UFBA relating artistic pedagogical online residencies occurred in 2020 and 2021, identifying themes and multi-referential methodologies experienced in artistic and educational/learning processes. I go through my journey's formative aspects, supporting the research objects: approach inter and multidisciplinary studies in arts of the body (somatics, dance and performance) and creations of artworks for audiovisual. Brandão (2014), Rengel (2007), Morin (2001) and Freire (2020) by pedagogical perspectives connected in multireferential web; Krenak (2020), Noguera (2014) and Borovik (2014) in indigenous perspectives, in the interface between afro perspective philosophy and shamanism. Many challenges are presented in the confinement due to the sanitary crisis. Insights and considerations take place in front of the conditions imposed by the remote system, regarding the mediation process and its artistic, educational, philosophical and social crossings. With each residence specificity I describe the contents and methodological didactic procedures used looking for a parallel between promoted actions, identifying complementary aspects. To conclude, I analyze these relations planning the next actions for the conclusion of the master course.

Keywords: MULTIREFERENTIALITY. ARTS OF THE BODY. FORMATIVE CONTEXTS.

1. Apresentando a pesquisa

Esse artigo traz um recorte da pesquisa do Mestrado Profissional em Dança no PRODAN da Escola de Dança da UFBA, se relacionando com metodologias e temáticas multirreferencializadas implicadas a contextos formativos. Tem como proposta identificar pontos relevantes a partir das ações ocorridas nas residências artístico pedagógicas digitais (2020 e 2021) coordenadas por mim. Nessas residências, pela formação dos coletivos Artes do corpo em rede 2020 e 2021, composto por estudantes do curso de Licenciatura em dança da UFBA e estudantes, artistas e professores de outros contextos e regiões, foram desenvolvidos estudos inter e multidisciplinares de processos de criação em dança, educação somática, afroperspectividade e produções de obras artísticas para o audiovisual.

Compartilhando o percurso da trajetória nas residências, a fase que se apresenta é a de reconhecer o que contribuiu para realização da pesquisa, desenvolvida desde junho de 2020, o que é pertinente de se pontuar e o que se delineia para uma conversa relacionando os tempos e espaços da pesquisa nos tempos de agora. Antes de iniciar o compartilhamento, apresento brevemente aspectos importantes de meu processo formativo, que dialogam com as ações abordadas e que fornecem dados para as escolhas feitas.

Minha pesquisa em artes, prática profissional e processos formativos de ensino não formal, a partir da iniciação em práticas xamânicas no ano de 2002, teve muitos desdobramentos agregando perspectivas multirreferenciais. Na formação em Comunicação das Artes do Corpo na PUC-SP¹, aprofundei essas relações nos estudos em educação somática, improvisação em dança, teoria geral dos sistemas, teorias da complexidade, estudos da performance e xamanismo². Após a graduação, continuei a pesquisa dando aulas de dança, em contextos de ensino não formal

¹ Bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo com ênfase em Dança e Performance de 2004 a 2008.

² Esse aprofundamento se deu em estudos com Christine Greiner, Cassiano Quilici, Jorge Albuquerque Vieira, Helena Bastos, Helena Katz, Marta Soares, Neide Neves, Samira Br, Toshi Tanaka, Umberto da Silva (in memoriam) e Zélia Monteiro. Com Samira Br e Zélia Monteiro tive outras experiências, profissionais, artísticas e educativas, de 2009 a 2016, fora do contexto da universidade.

(projetos sociais e particulares), promovendo cruzamento com outras linguagens artísticas (música, teatro, artes visuais) e educação, em diálogo com outras áreas do conhecimento como a filosofia e as ciências sociais. Abordando conhecimentos inter teóricos e pensamentos da complexidade oriundos do processo formativo das artes do corpo, aplicados em minhas aulas de 2010 até os dias atuais, relaciono a procedimentos experimentados anteriormente com possibilidade de traduzi-los para as ações na pesquisa do mestrado atualmente.

Antes da minha entrada na Escola de Dança da UFBA, pelo projeto X³ (trabalhos artísticos performance X e re performance X⁴) iniciado em 2018, pude consolidar um rito de passagem⁵ em várias instâncias. O trabalho audiovisual re performance X, circulou com apresentações em congressos⁶ tecendo relações com os procedimentos adotados nas residências, no que se refere a escolha da temática, pistas para processos de criação em dança e aplicações de metodologias variadas.

A partir dessas considerações formativas, no PRODAN UFBA indico a linha pedagógica para qualificação e aprimoramento da pesquisa, conciliando com o curso de Licenciatura em dança da UFBA⁷ e os saberes já vivenciados articulando educação, arte, filosofia e questões desse e de outros tempos. Destaco a referência aos estudos da Arte como tecnologia educacional (BRANDÃO, 2014), por uma educação emancipatória, visão de mundo na qual a pessoa, a prática social e suas questões contextualizadas, são relacionadas dentro dos processos artísticos e educativos e em teorias da complexidade. Diálogos e traduções do fazer individual ao coletivo, relação entre professor e estudante, relações entre materialidades e compartilhamento de vivências em contextos de ensino aprendizagem.

2. Teia Multirreferencializada

³ Projeto iniciado em 2018 na cidade de São Paulo em parceria colaborativa de mestres e artistas significativos na minha trajetória artística e educativa (Georgette Fadel, Hernandes de Oliveira, Jorge Peñã e Samira Br) e assessoria geral de Gio Andrade, abordando temáticas e perspectivas afrodiaspóricas (referência ao Orixá Obaluaíê) e referência aos povos originários; performance X trata de ritos de passagem, memórias e tempos do corpo e da não linearidade do tempo.

⁴ Releitura de performance X, trabalho audiovisual criado no início da pandemia, em abril de 2020.

⁵ Saída da cidade de São Paulo/SP para Salvador/Bahia em 1º de janeiro de 2019.

⁶ re performance X foi apresentada como intervenção artística no Congresso Virtual UFBA 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=VZhKoPSD9GU&t=6s> e como demonstração artística no Congresso ANDA 2020, relacionando com procedimentos metodológicos da primeira residência em 2020.

⁷ No ano de 2019 ingressei no curso de Licenciatura em Dança na Escola de Dança da UFBA. Atualmente, relacionando graduação e pós-graduação, agrego as experiências vivenciadas dos processos formativos e nas residências, de maneira a articular e ampliar rede de estudantes e fazedores da dança na Universidade e comunidade externa.

O modo *online*, como forma possível de comunicação e de interação desde abril de 2020, vem como um aditivo problematizador na relação de processos formativos das artes do corpo em contextos de ensino aprendizagem. Pensando nessa condição em que estamos atrelados aos dispositivos tecnológicos, refletindo sobre esses tempos, trago um trecho do livro “A vida não é útil” de Ailton Krenak:

A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se mover, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio”. A Terra está falando isso para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma ordem. Ela simplesmente está pedindo: “Silêncio” (KRENAK, 2020, p. 84).

Essa fala de Krenak, aludindo ao contexto da covid-19, se articula com uma das simbologias do Orixá Obaluaiê. A saudação atotô que significa silêncio, é uma expressão providencial nesses tempos pela necessidade de recolhimento e reflexão. O Orixá também simboliza a cura, as pestes, a terra, o sol. Essas simbologias, que foram desenvolvidas no projeto X, refletidas em questões vivenciadas na pandemia assim como na relação com a pesquisa nas residências, foram e continuam sendo dados importantes, trabalhados e articulados. Traço esse paralelo dos elementos presentes na pesquisa em diálogo com as vivências que tive com a professora e artista da dança Marilza Oliveira⁸.

Ressignificando aspectos de minha trajetória formativa como artista e professor, com possibilidade de atualização da práxis educativa, identifico eixos estruturantes sistêmicos e epistêmicos, que chamo de artes do corpo (educação somática, improvisação em dança e arte da performance) na relação com a filosofia afroperspectivista (NOGUERA, 2014), como temáticas e metodologias interligadas.

Em linhas muito gerais, afroperspectividade significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios (NOGUERA, 2014, p. 45).

⁸ Durante o ano de 2019, cursando os componentes ECO e EPC III e IV no curso de Licenciatura em dança da UFBA, pude articular a pesquisa do projeto X com as aulas da professora Marilza Oliveira (docente da Escola de Dança da UFBA) que tem como pesquisa o estudo da poética dos Orixás na dança. A professora foi convidada para colaboração da performance X em Salvador, trazendo apontamentos atualizados na pesquisa. Também foi convidada para contribuir com a residência 2021, apresentando perspectivas recentes da pesquisa em sua fase de doutoramento no Programa de pós-graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento sediado na UFBA.

Para Nogueira essa abordagem “é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos” (2014, p. 68). Relaciono a abordagem filosófica em afroperspectiva e artes do corpo para dar conta de articular o envolvimento das práticas xamânicas nos processos de criação e, como forma de promover diálogo entre filosofia e arte, além de tratar de aspectos contra hegemônicos na pesquisa em artes e educação.

Como tratar de aspectos multirreferenciais nos processos formativos em artes em contextos de ensino não formal?

Arrisco dizer que a arte como tecnologia educacional (BRANDÃO, 2014) e a corponectividade (RENGEL, 2007), contribuem sobremaneira para essa rede de conhecimentos se estruturar nesse momento da pesquisa, contribuindo ao tratamento dessa e de outras questões. Abordagens complementares que desdobram em possibilidades de diálogos a múltiplas instâncias do saber e que lidam com o corpo e ambiente, ampliando percepção de mundo, como forma de investigação de processos educativos relacionando arte e ciência. Os enfoques didáticos metodológicos nas residências, também se articulam a teorias da complexidade advindo de processos inter e multidisciplinares.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto” (MORIN, 2001, p. 89).

São repertórios de conhecimentos e metodologias articulados, na pesquisa documental, bibliográfica, estudo de caso e criações de obras artísticas, a partir dos estudos das artes do corpo em processos artísticos e educativos, abordando variados contextos com possibilidade de múltiplas relações.

3. Refletindo sobre mediações e telas em tempos pandêmicos

O compartilhamento de experiências e vivências nos processos artísticos educativos das residências, promovido pelo meu processo de mediação durante esse ano (junho de 2020 – junho de 2021), foi de fala compartilhada, escuta ativa, diálogos sensíveis, comunicações colaborativas, considerando o aumento da complexidade e dificuldades apresentadas nesses tempos. Nas primeiras palavras de Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia, ele nos chama a atenção à consciência da presença no mundo: “como presença consciente no mundo não

posso escapar à responsabilidade ética do meu mover-me no mundo”. (2020, p. 20). Reflito como as palavras do educador ainda podem fazer tanto sentido nos dias de hoje, no que tange a responsabilidade ética, não havendo docência sem discência e “ensinar inexiste sem aprender e vice e versa”, assim como não há transmissão de conhecimento. Segundo Freire “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (2020, p. 25).

Me reinventando e me reformando em contextos de ensino não formal, reflito sobre as criações de danças mediadas pelas telas, formadas por movimentos recortados e tecidas pelos espaços nos quais são afetadas, pelas músicas, pelo olhar da edição, pela interação das pessoas que entraram ou entrarão em contato com as obras artísticas resultantes do processo das residências. Danças feitas por estudantes, artistas e professores em decorrência de processos formativos.

Nas residências, tanto em 2020 como em 2021, foram ofertadas cerca de vinte vagas para estudantes da Escola de Dança da UFBA e comunidade externa para participação em processos artísticos educativos e produções de obras artísticas audiovisuais. Frequentada por estudantes do curso de Licenciatura em dança, do PRODAN e do PPGDança da Escola de Dança da UFBA, do PPGCS/UFBA, e artistas (profissionais e amadores) e estudantes oriundos de outros cursos ministrados por mim entre os anos de 2011 e 2021⁹. Essa comunidade de pessoas, com perfis diversos na faixa etária e em áreas de atuação profissional, se reuniu durante quatro meses em quatro encontros síncronos (primeira residência de julho a outubro de 2020) e durante cinco meses em dez encontros síncronos (segunda residência de fevereiro a junho de 2021) para realizar experimentos articulando criações de vídeo-danças em temáticas sobre o tempo e ancestralidade. Chamo atenção ao conceito tempo na primeira residência e ancestralidade na segunda. Abordagens que se relacionaram, uma complementando a outra, promovendo intensos diálogos entre arte, educação, filosofia e questões sociais. Nessas duas perspectivas, a oportunidade de qualificar/formar atividade profissional em processo de ensino aprendizagem, surge da necessidade de valorizar os conhecimentos oriundos dos contextos de ensino não formal e de vivenciar processos de criação na coletividade.

⁹ Cursos de dança e consciência corporal na Movimento Cia de Teatro em Extrema/MG (2011 e 2016); cursos de dança, performance e processos em artes do corpo na MetaCultural em São Paulo/SP (2012 a 2015); cursos livres na Escola de Dança da UFBA (2019 a 2021).

Nesse cenário de confinamento e redução da amplitude de movimentos gerados pelo distanciamento social, os processos de criações artísticas foram mais difíceis, considerando o contexto sociopolítico no Brasil. Em meio a tantos desmontes e questões surgidas no contexto da crise sanitária da covid-19, em relação ao ensino remoto e criações de danças para o audiovisual, a consciência da presença no mundo que trago na citação de Freire, pelo contexto da crise, se dimensiona a um aumento circunstancial da complexidade na relação entre processos de ensino de arte e criações de obras artísticas de vídeo-danças. Muitos desafios e oportunidades foram travados nesses tempos e novas habilidades aprendidas para lidar com as questões surgidas. A casa virar sala de ensaio e palco para criação de obras artísticas. O deslocamento da experiência materializada na presença ao vivo, se torna matéria digitalizada *online* por experimentos e tentativas de continuar existindo e criando em condições adversas, na relação mediada pelas telas.

Em processos de criação no sistema remoto, constato que, esse modo de operar na bidimensionalidade deforma, recorta, reforma a visão de corpo no espaço e no tempo. Deformação em relação as variadas dificuldades apresentadas nesses tempos pandêmicos, também se manifestando nas relações sociais.

Neste momento, estamos sendo desafiados por uma espécie de erosão da vida. Os seres que são atravessados pela modernidade, a ciência, a atualização constante de novas tecnologias, também são consumidos por elas. Essa ideia me ocorre a cada passo que damos em direção ao progresso tecnológico: que estamos devorando alguma coisa por onde passamos (KRENAK, 2020, pg. 95).

Problematizações desses tempos em que a prática neoliberal vem ganhando força e as crises são inúmeras acentuando ainda mais as desigualdades sociais, cabe aos gestores dos processos educativos o comprometimento das próprias ações. Refletindo sobre as ações éticas, a intenção é evidenciar os processos de ensino articulados com os diversos segmentos sociais, de modo que essa conscientização e articulação possa, de alguma maneira, reverter o quadro desastroso no qual nos encontramos.

Residência “Tempo quebrado” 2020¹⁰ e obra artística “1 minuto para cada século ou 20 tempos para outros espaços”

Relacionando o processo de transição do modo presencial para o *online* em abril de 2020, com a criação da re performance X nesse mesmo período, o entendimento do modo de se relacionar com a pesquisa, pessoas, casa, etc, havia sofrido uma grande mudança e que precisaria elaborar recursos para continuar criando, reinventando e produzindo obras artísticas em contextos de ensino não formal. Busquei em minha trajetória artístico educativa, experiências que pudessem servir de tradução para as mudanças ocorridas e ressignificar a pesquisa. A investigação surgiu a partir de uma noção alterada de tempo. O tempo do confinamento se desdobrou em possibilidades de retomada de processos de outros tempos, relacionando perspectivas outras de tempo em meu percurso formativo. Procurei desenvolver uma relação com aspectos pluriversais da cosmopercepção indígena (animais, estados humanos e fenômenos da natureza) e contagem do tempo. Nos primeiros momentos de minha iniciação em xamanismo, a perspectiva de estudo da contagem de tempo dos Maias esteve presente apresentando outras possibilidades de relação com o tempo. Cerca de dez anos depois, o tema foi retomado em uma experiência de processo de curso/montagem de um espetáculo musical¹¹ no qual realizei coordenação de aulas de dança e performance e direção coreográfica. Alguns estudantes desse processo foram *convidados* para participar dessa residência.

Nomeado o coletivo Artes do corpo em rede 2020 formado por estudantes do curso de Licenciatura em dança da UFBA, Álvaro Loki, Amanda Moreira, Ariadne Ramos, Diego Gonçalves, Dhara Teixeira, Gio Andrade, Ivana Marins, Maria Lang, Mavi Cavalcante, Levi Rangel e o estudante do PPGDança, William Gomes. As outras pessoas participantes foram artistas, estudantes e professores provenientes de cursos ministrados por mim entre os anos de 2011 e 2019: Jê, Jefferson Skorupski, Julia Guadagnucci, Leticia Navarro, Olga M OT, Renata Munis, Rita Miranda, Silvana Muniz e Thais Sposito.

¹⁰ Essa residência foi abordada como Relato de experiências no Congresso ANDA 2020 com artigo submetido no ebook 10, pág. 193. Acessar site da Anda: <https://portalanda.org.br/publicacoes/>

¹¹ Em 2014, foi produzido por estudantes da MetaCultural o espetáculo “Cheiro do tempo” com texto e direção de Thais Aguiar.

Com início em julho e término em outubro de 2020, essa residência, de caráter experimental, serviu como diagnóstico para ser avaliada a pertinência da temática abordada, os procedimentos adotados e as estratégias para identificar pontos de relação com as mudanças e escolhas de caráter bibliográfico e artístico. Fase inicial da pesquisa com muitas questões surgindo e uma das mais importantes era: como essa escolha do tema, trabalhar um recorte específico de símbolos e arquétipos da cosmogonia indígena Maia, poderia ser acolhida na pesquisa dialogando e contribuindo com processos criativos em dança e performance para o audiovisual? Me deparei com escassez de material documental e bibliográfico e recorri para sites e vídeos que pudessem trazer um estudo mais plausível da temática do tempo Maia¹². Também retomei à referência de performance e xamanismo que já tinha entrado em contato com estudos da professora Samira Br na graduação em Artes do Corpo na PUC-SP, pela metodologia de treinamentos psicofísicos em performance desenvolvida pela professora com aplicação tanto nessa como na segunda residência.

Com a escolha da temática já em andamento e o coletivo de vinte pessoas formado, o planejamento foi cumprido contando com quatro encontros síncronos mensais e acompanhamento individual, para cada pessoa, dos materiais criados sob minha orientação. A partir dos materiais criados pelos estudantes, eu mediava com retornos indicando aspectos da visualidade como intensidade da luz, ângulos para gravação, investigações e estratégias de danças para vídeo, relação da dança pessoal com o arquétipo trabalhado¹³ e rigor na precisão do vídeo durar exatamente um minuto. Nessa relação de mediação, procurava trazer minha experiência com câmera (foto e vídeo), em parceria e orientação que tive com Hernandez de Oliveira (de 2009 a 2017)¹⁴. A textura sonora “Teotihuacan” criada

¹² Uma das questões principais da escolha dessa temática era abordar o que nos chega à pesquisa bibliográfica e documental. Primeiramente pesquisa foi feita com base nos estudos do Dr. José Arguelles, identificando o desdobramento sofrido dos materiais “originais” perdidos, provenientes da cultura Maia, para a versão que temos acesso e que foi criada e adaptada pelo professor. A questão da apropriação cultural e da colonialidade vieram à tona e nos fizeram refletir sobre os materiais abordados e criados.

¹³ Os arquétipos/símbolos trabalhados foram: Dragão, Vento, Noite, Semente, Serpente, Morte, Mão, Estrela, Lua, Cachorro, Macaco, Humano, Caminhante do Céu, Mago, Águia, Guerreiro, Terra, Espelho, Tormenta, Sol.

¹⁴ Nos processos dos espetáculos criados pelo Núcleo de Improvisação dirigido por Zélia Monteiro e dos espetáculos criados pela E² Cia de Teatro e Dança dirigido por Eliana de Santana, além de participar como criador intérprete e assistente de produção, atuei como fotógrafo e vídeo maker, adquirindo assim experiências em artes visuais com Hernandez de Oliveira, iluminador e artista visual desses grupos de dança de São Paulo-SP.

pelo mestre e músico Jorge Peña¹⁵, interligou as vídeo-danças de um minuto trazendo a ambientação sonora da paisagem de um temp(l)o mexicano¹⁶.

Nos encontros síncronos com o coletivo, abordávamos questões provenientes das constantes mudanças no processo e reflexão entre aspectos regulatórios e emancipatórios no contexto de ensino aprendizagem. Do recebimento do material a ser desenvolvido, do laboratório para criar partituras relacionadas com o arquétipo, do silêncio e distanciamento da representação do símbolo, para revelar uma persona a partir da interação do selo/arquétipo do que interpretar um personagem recebido. Essas etapas procedimentais ocorridas no processo relacionando com a fase da pesquisa (transição entre fase inicial de exploração e experimento para estruturação de metodologias e conteúdo), mudanças e readequações foram oportunas.

Concluindo essa primeira experiência com muitos aprendizados obtidos e com a obra artística “1 minuto para cada sê-lo ou 20 tempos para outros espaços”¹⁷, a pesquisa passou por uma fase de crescimento adotando os referenciais citados na teia multirreferencial de estudos. Ao final da residência, os experimentos foram concluídos com produção audiovisual e analisados pelas pessoas participantes, considerando todos os apontamentos relevantes.

¹⁵ Parceria colaborativa em processos de criação, performances e vivências desde 2014.

¹⁶ Essa textura sonora foi inspirada na visita que o músico Jorge Peña fez na Pirâmide do Sol, cidade de Teotihuacan, México, em seu aniversário de 50 anos. Essa criação se conecta com o elemento vento, com a respiração, presente em toda a pesquisa da residência.

¹⁷ Apresentação como intervenção artística no Congresso Virtual UFBA 2021: https://www.youtube.com/watch?v=j8bxVJM5_Gc&t=776s

INTERVENÇÃO ARTÍSTICA



**1 minuto para
cada sê-lo ou
20 tempos
para outros
espaços**

**Coletivo Artes
do corpo em
rede 2020**

**Idealização,
direção e
mediação**
Rodrigo Eloí Leão

 **CONGRESSO
VIRTUAL UFBA**
22 A 26 DE FEVEREIRO **2021**

WWW.CONGRESSO2021.UFBA.BR

Figura 1 Apresentação no Congresso Virtual UFBA 2021

5. Residência “Aspectos filosóficos da ancestralidade” 2021 e obra artística “Sobre(vivências)”

O processo de elaboração dessa segunda residência teve início a partir dos estudos no componente que cursei no curso de Licenciatura em dança da UFBA, Introdução a dança como tecnologia educacional¹⁸ entre outubro e novembro de 2020. Vale dizer que neste período, o contato com os estudos do professor Renato Nogueira abriu perspectivas de diálogo direto com a pesquisa desenvolvida até então. A filosofia afroperspectivista na relação com as práticas xamânicas como via de criação, colaborou para fundamentar esse modo de abordagem. Outro encontro auspicioso foi reafirmar o diálogo com as falas do pensador ambientalista Ailton Krenak, articulando a percepção de mundo indígena pelo viés das questões sociais, filosóficas e políticas.

¹⁸ Componente liderado pelas professoras Beth Rangel, Lenira Rengel, Natalia Ribeiro e Rita Aquino.

Os planejamentos dos encontros no percurso foram estruturados na imersão realizada em janeiro de 2021¹⁹. As rodas de apresentações, falas compartilhadas, escutas disponibilizadas, práticas somáticas envolvendo aspectos de autocuidado, estudos de dança a partir de relações com memórias ancestrais e encontros com músicas e abordagens em afroperspectiva, foram os apoios para os diálogos com as pessoas participantes e para a criação das vídeo-danças.

O coletivo Artes do corpo em rede 2021 foi formado por estudantes do curso de Licenciatura em dança da UFBA, Alex Lago, Álvaro Loki, Amanda Moreira, Ariadne Ramos, Dhara Teixeira, Gio Andrade, Irys Oliveira, Ivana Marins, Luisa Matias, Paty Silva e Thiago Cohen e o estudante Rafael Alves do PRODAN/UFBA. O coletivo também contou com a participação de Ana Rizek do PPGCS/UFBA, de Leticia Rodrigues (atriz e arte-educadora pela UnB) e de Andréia Alves do coletivo Ilú Obá de Min. Com início em fevereiro e término em junho, foram encontros síncronos quinzenais (com o coletivo) e criação de vídeos durante o todo o processo (com o meu retorno individualizado para cada participante, mediando o processo de criação e estudos abordados nos compartilhamentos). A estratégia de tratar com cada pessoa o material criado, foi desenvolvida e elaborada em experiência anterior, na primeira residência, e foi algo que funcionou. No planejamento, pelo tempo mais estendido com seis encontros a mais comparado aos da residência anterior, a proposta era abrir para o compartilhamento coletivo no processo de criação de modo que todas as pessoas pudessem acompanhar todos os trabalhos de vídeo-danças criados. O que não foi possível executar para evitar mais demandas em relação a disponibilidade de tempo, considerando o fato que foi identificado por *todes* pela intensa e prolongada interação com as telas, gerando um cansaço cada vez maior, completado um ano de pandemia.

Traçamos as seguintes etapas metodológicas no processo de ensino aprendizagem: encontros de apresentação de cada pessoa envolvida e rodas de conversa, laboratórios de criação de danças em interação com músicas e sonoridades e pesquisas de textos e materiais para estudo teórico-prático, encontros com as professoras Marilza Oliveira e Dandara Baldez²⁰, treinamentos relacionando

¹⁹ Imersão artístico pedagógica digital (ministrada por mim) ocorrida nos dias 21, 22 e 23 de janeiro, abordando metodologias e temáticas que foram aprofundadas na residência 2021.

²⁰ Foram dois encontros programados no mês de abril, um dia para cada pesquisadora. Com Marilza tivemos o compartilhamento da pesquisa relacionada com o estudo da poética do Orixá Obaluaïê, tratando de africanidades, contextualizando aspectos decoloniais e de processos de criação em artes.

mitologias pessoais e práticas xamânicas e aspectos filosóficos em afroperspectiva de investigação da ancestralidade de cada participante. Em todo o processo, pude aprofundar aspectos da pesquisa em xamanismo articulando processos de criação em artes do corpo e produções de obras artísticas, a partir da interação entre dança e vídeo.

Como técnica psicofísica de atuação, o xamanismo possibilita ao performer, por uma via empírica e teórica, tomar contato com uma série de processos de liminaridade, no estudo das passagens entre campo pessoal e transpessoal, entre contextos rituais e cênicos. O xamanismo como sistema de técnicas corporais, curativas e simbólicas, possibilita através do transe consciente um contato com alteridades até então percebidas apenas em estados de imersão, como o sono e o transe profundo (BOROVNIK, 2014, p.121).

A execução da obra artística “Sobre(vivências)”²¹, relacionando os conhecimentos abordados, diz respeito a uma resposta à continuidade da existência, em tempos pandêmicos, a uma dança depoimento da própria ancestralidade, alinhando memórias para o passado/futuro presente nas criações, registradas pelo recurso audiovisual. A relação da trilha sonora criada pelo professor e músico Marcos Santos²² com as danças criadas pelas pessoas dançantes, ambientaram aspectos presentes em todos os elementos estudados nos encontros síncronos.

A avaliação do processo se deu em todos os encontros, a partir de falas das pessoas participantes e pelo que havia funcionado ou não no dia, depoimentos que traziam considerações e reflexões. Devido a um desgaste generalizado pelo estresse da crise sanitária, nem tudo que foi previsto foi executado, porém, o que foi executado passou por uma apreciação do que foi possível fazer com a valorização do processo de cada pessoa que colaborou à veiculação da obra criada.

Com Dandara fizemos uma vivência com cantos e rezas, proveniente de aspectos ancestrais e da pesquisa que está desenvolvendo em sua fase de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Dança na Escola de Dança da UFBA.

²¹ Obra artística concluída em 2 de julho de 2021: https://www.youtube.com/watch?v=-F9zV_XEqt0

²² Doutor em Etnomusicologia e mestre em Musicologia Histórica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição pela qual também é licenciado em Música. Tem experiência em projetos educacionais que buscam discutir e refletir os processos culturais da diáspora negra no Brasil e na África central.



Figura 2 Obra artística Sobre(vivências) concluída em 2 de julho de 2021

6. Considerações

É importante destacar que nas duas residências contei com a preciosa colaboração de Gio Andrade²³ na edição de vídeo das obras artísticas para o audiovisual. Foi de fundamental importância a parceria nesse processo de co criação e colaboração, em momentos distintos da pesquisa. As criações foram desenvolvidas levando em conta os aspectos dramáticos da temática de cada residência e dos materiais produzidos pelas pessoas participantes.

A partir de um olhar avaliativo, da primeira para a segunda residência, a análise que faço atualmente é que houve um deslocamento de uma “curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2020), pela pesquisa aliada aos estudos da complexidade e da multirreferencialidade, sendo conduzido a uma constante transformação de paradigmas.

Mais uma residência está planejada para o fechamento de ações da pesquisa do mestrado, programada para ocorrer no segundo semestre de 2021. Residência de professores, com proposta de formação continuada, será destinada a

²³ Fez assessoria geral nos processos da performance X e assessoria geral e edição de vídeo do trabalho re performance X. Participa colaborando nos meus projetos desde 2018.

estudantes do PRODAN/UFBA e do PPGDança/UFBA (que atuam como professores de ensino formal e não formal) e estudantes do curso de Licenciatura em dança da Escola de Dança da UFBA.

Como conclusão do percurso no mestrado, a proposta é apresentar novos modos de fazer dança entre janelas virtuais, relacionando as propostas e sequências didáticas das residências com aspectos relevantes das experiências anteriores (entre os anos de 2011 e 2021). Penso em materializar a feitura de um material didático obtido do processo das residências, avaliando questões pertinentes, de modo a valorizar e qualificar atividade profissional, em processos de ensino não formal nos contextos formativos das artes do corpo.

Rodrigo Eloi Leão do Norte
UFBA

E-mail: eloiodrigo52@gmail.com

Artista da dança, Professor e Pesquisador. Mestrando em Dança pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Escola de Dança da UFBA (Bolsista FAPESB). Licenciando em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Bacharel em Comunicação das Artes do Corpo pela PUC-SP. É integrante do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlances.

Beth Rangel
UFBA

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Professora da Escola de Dança da UFBA. Doutora em Educação pela FAGED/UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança Escola de Dança da UFBA. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlances.

Referências

- BRANDÃO, A. E. S. (Beth Rangel). **A arte como tecnologia educacional**. Tese (Doutorado em Educação) FAGED/UFBA, 2014.
- BOROVIK, Samira S. B. **KA: A sombra da alma – performance e xamanismo no espetáculo de Renato Cohen**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª.ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª.ed. - São Paulo: Companhia das letras, 2020.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1ª.ed. - Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca nacional, 2014.
- RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade. Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Dança com crianças em ambiente escolar público de conflito: por uma tessitura de caminhos para o cuidado de si e das relações interpessoais

Rosecleide Lima Bispo (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: Este artigo é parte de pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Dança vinculado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA). Trata do reconhecimento do ambiente escolar como um ambiente de conflito. O objetivo geral é tecer caminhos em modos de ações de Danças, para fomentar o cuidado de si e das outras pessoas, para assim, diminuir e/ou saber lidar com os conflitos. Um mundo em conflito, em competição, em desinformação, de descuido com as crianças da escola pública cria, na maioria das vezes, modos conflituosos de agir e de dançar. É relevante considerar o cuidar de si, do outro, da outra, como ação provocadora no processo de ensino/aprendizagem em Dança. Como procedimentos metodológicos são adotadas estratégias e intervenções teórico-práticas, estímulo de reflexões/ações críticas e criativas que sejam sensíveis aos corpos. As principais referências são bell hooks (2017)¹ para tratar de uma educação libertadora, Foucault (2004) para abordar o cuidado de si e a prática da liberdade, Santos (2017,1996) com referência para a questão do acesso aos conhecimentos, Isabel Marques (1999) e Klaus Vianna (2005) que auxiliam na efetivação dessas argumentações em modos de Danças. Espero desenvolver metodologias nas aulas que já venho realizando, que possam promover novas propostas que viabilizem a prática da liberdade em prol da diminuição de conflitos como uma sistematização a ser elaborada.

Palavras-chave: Dança. Escola. Cuidado de si. Relações interpessoais. Contextos.

Abstract: This article is part of a work in progress for the Master in Professional Postgraduate Program in Dance at the Federal University of Bahia school of Dance UFBA – PRODAN. It deals with the recognition of the school environment as a conflict environment. The general objective is to weave paths into dance action modes, to foster care for oneself and other people, in order to reduce and/or know how to deal with conflicts. A world in conflict, competition, misinformation, carelessness with public school children, creates, in most cases, conflicting ways of acting and dancing. It is relevant to consider taking care of oneself, and others, as a provocative action in teaching/learning process in Dance. As methodological procedures, I use theoretical-practical strategies and interventions, stimulating critical reflections/actions and creatives that are sensitive to bodies. The main references are bell hooks (2017) to address a liberating education, Foucault (2004) to address

¹ Registra-se que neste artigo utiliza-se a grafia do nome da escritora bell hooks em letra minúscula em respeito a forma de apresentação adotada por ela. A autora afirma que suas ideias e o conhecimento, a substância de seus livros são mais importantes do que quem ela é, utilizando essa justificativa para escrever seu nome somente com letras minúsculas.

self-care and the practice of freedom, Santos (2017,1996) brings reference to the issue of access to knowledge, Isabel Marques (1999) and Klaus Vianna (2005) help to make these arguments effective in dance modes. I hope to develop methodologies in the classes I've been doing, which can promote new proposals that make the practice of freedom viable in favor of reducing conflicts with a systematization to be elaborated.

Keywords: Dance. School. Take care of yourself. Interpersonal relationships. Contexts.

1. Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa do Mestrado profissional em Dança, cujo desenvolvimento ocorre na escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, na cidade de Salvador (BA), com crianças diversas que vivem dentro de um contexto de vulnerabilidade social, em que são promovidas experiências de exclusão, invisibilizando corpos tão potentes e que necessitam ser percebidos e valorizados.

Iniciei minha prática artística-pedagógica com o ensino da Dança na educação básica em 2008, ao longo desses anos, como professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador, me senti provocada a buscar novas ações fortalecedoras que pudessem contribuir para uma melhor realização das aulas de Dança, as quais geralmente são interrompidas por questões de conflitos entre estudantes. Frente tal cenário, inicio o Mestrado Profissional em Dança intentando ampliar conhecimentos que corroborem para aprofundar o olhar sobre como proceder melhor em questões tão pertinentes no meu fazer profissional.

Nesse interím, proponho desenvolver estratégias e intervenções educacionais que possam proporcionar a redução dos conflitos, e/ou saber lidar com eles, dentro do processo de ensino-aprendizagem da Dança, considerando o cuidado de si e das outras pessoas, como pressuposto para uma transformação dos corpos e para fortalecer as relações interpessoais no âmbito escolar. Nesta perspectiva, (FOUCAULT, 2004) afirma que quem cuida si na iminência de saber quais são os seus deveres, descobrirá que mantém com as outras pessoas a relação necessária, isto é, uma relação a qual não negligencia as outras pessoas, nem se abusa do poder que se pode exercer sobre elas.

Uma forte razão para que as relações em Dança aconteçam, é a importância de que estudantes possam se dispor a olhar, tocar, falar, dançar em solo e/ou em grupo. É relevante também para essas relações, que antes de tudo se

conheça o corpo, sua anatomia básica. (MILLER, 2007) diz que a Técnica de Vianna entende que, antes de aprender a dançar, é necessário perceber como o corpo é, como funciona, quais limitações e possibilidades. Obviamente a forma presencial física dentro do espaço da sala de aula é mais eficaz para que seja possível uma comunicação mais plena. Nas aulas presenciais, é mais possível perceber o quanto as estratégias propostas podem contribuir para a redução dos conflitos, pois, é possível articular modos de ações que viabilizem o auto-conhecimento, o autocuidado e aproximação dos corpos.

A expectativa é de que essas ações no dançar e educar, oportunizem o fortalecimento da cidadania cultural para todas as pessoas, sem que haja nenhuma forma de exclusão e que todos os contextos sejam respeitados dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto, as estratégias e intervenções nas aulas de Dança, podem transformar, no sentido de emancipar crianças tão diversas e adversas a partir da prática de liberdade sem exercer poder sobre as outras pessoas.

2. Cuidado de si, relações, contextos, conflitos

Segundo Foucault (2004) práticas de liberdade são necessárias para que as pessoas e uma sociedade possam estabelecer para elas próprias formas consideráveis e adequadas da sua existência ou da sociedade política, sem sugerir liberdade como prática de poder. A liberdade não deve ser necessariamente entendida como forma de liberação, pois, segundo Foucault (2004, p.265) “[...] a prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade”. Para que as pessoas junto à sociedade, estabeleçam maneiras consideráveis e adequadas da sua existência ou da sociedade política são necessárias as práticas de liberdade, caso contrário, a liberação abrirá caminhos para as relações de poder. O autor diz ainda que, um exercício de si sobre si mesmo é aquele por meio do qual se busca, se compõe, se modifica e se alcança uma determinada forma de ser. Assim, é possível perceber o cuidado de si e pressupor que esta ação irá fomentar as práticas de liberdade, que poderão romper com repressões que impedem uma relação respeitosa, positiva e integral consigo mesmo e conseqüentemente com as relações interpessoais.

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si [...], mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente

verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade. (FOUCAULT, 2004 p. 269)

Ao cuidar de si, os (as) estudantes estarão promovendo o seu próprio cuidado, junto a isso, estarão também tecendo caminhos os quais deverão conhecer princípios, especificações ou determinações que deverão ser seguidas para que assim as relações interpessoais sejam respeitadas em todo o ambiente escolar. Na intenção de fortalecer as questões de práticas de liberdade, hooks (2017) fala que uma educação para ser prática de liberdade, não basta que apenas os (as) estudantes sejam os únicos a partilharem suas histórias, ou seja, é importante que professor (a) também esteja disposto a partilhar suas experiências. Reforçando que uma pedagogia engajada não trata de preparar só os (as) estudantes. “Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (hooks, 2017. p. 35).

Paulo Freire (2020) fortalece este trabalho no sentido da aproximação de uma educação libertadora, a qual transforma, potencializa e politiza as pessoas, inserindo-as na sociedade. “Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade.” (FREIRE, 2020, p. 14). “Antes de tudo, é preciso colocar os alunos na sala de aula. [...] É necessário começar por aí, porque senão a tendência é que as pessoas permaneçam distantes, sem tomar consciência do corpo e do ambiente” (VIANNA, 2005, p. 132). O espaço da sala de aula é um lugar onde se trabalham as estratégias que contribuem para um melhor desenvolvimento corporal, bem como a busca por uma melhor relação interpessoal, ou seja, aproximar as relações. Dentro deste espaço, consentir a fala é uma das formas pelas quais o ser humano se localiza no mundo, assim o corpo interpreta o que está sentindo (VIANNA, 2005).

Para hooks (2017) o simples fato de ouvir /escutar com atenção cada voz, consolida a capacidade de um aprendizado em conjunto. Ouvir as vozes e relacioná-las com nossa experiência pessoal possibilita que fiquemos mais conscientes uns dos outros. Essa ação dentro da sala de aula, pode permitir a aproximação das relações, dos contextos diversos e dos acolhimentos entre todos e todas no ambiente escolar público.

A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista. (hooks, 2017 p. 247)

Santos (1996, p.16) diz que “o passado foi sempre concebido como reacionário e o futuro como progressista”. Por conta deste progresso, as vidas de muitas pessoas foram degradadas e ainda hoje, essa mesma teoria histórica gera conflitos e sofrimento humanos, pois, as condições de vidas e as possibilidades de liberdade foram destruídas. Nesta perspectiva, é possível identificar que a maioria dos conflitos gerados dentro da sala de aula são provocados, também, por uma falsa sensação de poder que os (as) estudantes tentam impor uns aos outros, promovendo uma competição entre si, para que possam tirar alguma vantagem sobre alguma situação causada.

Essa realidade pode ser constituída por meio de exemplos dentro da sociedade, nas mídias, nas redes sociais e até mesmo dentro do próprio ambiente familiar. Dessa forma, penso ser necessário uma reorientação dessas ações conflituosas e proporcionar estratégias que possam tentar reverter essas situações que interrompem as aulas de Dança. Assim, ressignificar as relações interpessoais dentro do ambiente escolar público, mais especificamente na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, pode reverter as situações de conflitos. Para isso, é importante considerar os diversos contextos de vida dos (as) estudantes como elementos importantes dentro do processo ensino-aprendizagem.

Diante do quantitativo de estudantes negros e negras dentro da escola, se faz necessário também incluir as questões afrocentradas, com o interesse de promover o autorreconhecimento por meio de diretrizes históricas e culturais. Uma vez que, promover conhecimento com base em valores e ideais africanos e na ancestralidade, possibilita se identificar como pertencente a um contexto histórico sem depreciar ou ignorar os demais contextos. Neste viés, Santos Júnior (2010 p. 03) refere-se aos termos afrocentrado ou pessoa afrocentrada como aqueles que “dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras”. Da mesma forma, é também relevante tratar de assuntos referentes à filosofia afroperspectivista, segundo Nogueira (2015) trata-se de uma abordagem filosófica plural, que identifica a presença de diversas perspectivas. Um dos modos de definição desse termo diz

que “a filosofia afroperspectivista define o pensamento como movimento de ideias corporificadas [...]” (NOGUEIRA, 2015).

O corpo está sempre em construção e em produção de conhecimento, nesse processo é possível produzir ações afroperspectivistas por meio do movimento. Essas ações podem permitir perceber que o corpo tem possibilidades de acesso a diversas centricidades, ou seja, a várias perspectivas e assim, escolher seu próprio caminho e se reconhecer pertencente das suas escolhas. Trabalhar a educação por meio da Dança com base também na afroperspectiva, isto é, uma educação policêntrica, possibilita o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, capaz de atuar politicamente, socialmente e culturalmente. E assim escolher seu caminho e protagonizar sua história, em relação a diversas perspectivas.

Ao abordar a infância e as ações do cotidiano escolar Nogueira e Barreto (2018) discute o tema infancialização, que em modos afroperspectivistas diz que “[...] infancializar é tomar a infância como experiência, ou ainda, um tipo de potência criativa para estabelecer a relação com o mundo” (NOGUEIRA e BARRETO, 2018, p. 17). Assim, é possível percorrer diversos caminhos e por meio deles descobrir, perceber, identificar e se relacionar com situações do mundo que não são comuns a todas as pessoas.

Estes (as) estudantes, em sua maioria negros (as), como já foi dito, têm acesso limitado a novas informações, e uma das razões é devido as dificuldades que atravessam a vida social e cotidiana. Essa limitação – que faz parte do contexto de vida desses estudantes – infelizmente também influencia no desenvolvimento cognitivo. Santos (2017) aponta que, formas de conhecer e entender o mundo foram tornadas imperceptíveis devido à racionalidade da ciência moderna e colonialidade dos saberes, fatos que trazem consequências para a educação.

A falta de alcance a novos conhecimentos, acontece junto a uma estrutura social racista e colonial, que exclui e não permite esse acesso. O professor Boaventura de Sousa Santos (2017) apresenta o pressuposto de que a injustiça social está inserida na injustiça cognitiva. “[...] já que o conhecimento científico não está distribuído equitativamente, as intervenções no real que ele privilegia tende a ser aquelas fornecidas por grupos sociais que detém acesso a ele.” (SANTOS, 2017, p.158). Esta afirmação acena para a compreensão do quanto é necessária a equidade de oportunidades na construção do conhecimento de cada pessoa, da comunidade e da sociedade. Compreender a cognição como um

processo de conhecer o mundo, potencializa as aulas de Dança. “Cognição é ignorada enquanto processo que se constitui na própria ação [...]” (RENGEL, 2007, p. 68). Diante desta reflexão, é possível entender que cognição é o corpo em ação, um corpo com habilidades sensório-motoras, tão necessárias no/para desenvolvimento humano.

[...] pois não há como separar os processos todos e, os que não se conhecem ainda, do processo da cognição. Por mais que possamos investigar e nomear percepção, razão, sentimento, sensação, tais processos não são mutuamente excluídos (RENGEL, 2007, p.71)

O corpo está sempre em construção de conhecimento e em busca do seu conhecimento próprio. Acredito que no universo escolar público, é primordial que ferramentas sejam oferecidas para o desenvolvimento de possibilidades que esses corpos já trazem consigo. Assim, é possível propiciar um (re) conhecimento individual e promover as relações múltiplas. Desta forma, entender que a cognição também é construída nas relações, na forma de conhecer o mundo e de como conhecemos. Por ser um processo afetivo, físico, sensório-motor, intelectual, a cognição é corpo, corpamente – corponectivo, na terminologia de Rengel (2007). Neste caminho, não se pode descartar as histórias que os corpos levam para a sala de aula, suas experiências, que influenciam e são influenciadas, justamente por terem formas diferentes de estar o corpo.

A observação e análise dos processos dos movimentos dentro das aulas é de suma importância, visto que estas crianças e pré-adolescentes vivem dentro de uma realidade sócio-político-cultural que influencia nas suas atitudes e movimentos que reverberam, obviamente, na sala de aula. É perceptível que os (as) estudantes trazem consigo seus próprios contextos, os quais precisam ser considerados durante as aulas de Dança. É importante também, propor um trabalho no ambiente educacional apoiado no contexto dos (as) estudantes, como premissa e algo a ser desenvolvido, desconstruído, transformado e problematizado enquanto ação educativa na área de Dança. Segundo Marques (1999) uma situação educacional fundamentada nos contextos dos (as) estudantes é o ponto de partida para um movimento educacional transformador na área de Dança. Assim, o (a) professor (a) pode ampliar sua capacidade de proporcionar diversos caminhos para que os (as) estudantes construam/reconstruam um mundo mais significativo.

Ao trabalhar com contexto, vejo uma imensa rede sendo tecida com diferentes texturas, cores, tamanhos, estruturas, complexidades. Esta rede de dança e educação, baseada nos relacionamentos entre os conteúdos da dança, os alunos e a sociedade, absolutamente não ignora os relacionamentos/sentimentos/sensibilidade “humanos” (MARQUES, 1999, p.94).

Neste viés, é importante perceber que o processo de ensino-aprendizagem acontece também na relação entre estudantes que trazem suas histórias e estão entrepostos em contextos de vida próprios. Assim, esse processo vai ocorrer na relação entre eles (as) em uma constante troca e coletivização de experiências e saberes. Ao buscar fortalecer as relações dentro de diversos contextos é necessário permitir que os (as) estudantes encontrem caminhos que proporcionem o cuidado de si. Para isso, segundo (FOUCAULT, 2004), é necessário se conhecer, ou seja, só é possível cuidar de si, se conhecendo. “O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 270).

Importante perceber que o cuidado e as práticas de si, pressupõem as relações com os outros, sendo possível transformar-se para conquistar um modo de ser emancipatório, para cuidar de si mesmo e permitir a constituição das relações. Assim, proporcionar o bem do outro, a partir da sua própria forma de se conduzir, ministrando as práticas de poder e com isso estabelecer o respeito nos relacionamentos. Cuidar de si mesmo (a) significa também, relacionar-se com as outras pessoas. Relevante também problematizar os elementos coercitivos que compõem as práticas de poder em uma dimensão estrutural que muitas vezes corrobora para a ausência da prática de liberdade e o cuidado de si. O cuidado com os (as) estudantes e suas relações, que se estende a um contexto dentro e fora da escola, está diretamente ligado às minhas ações dentro das aulas.

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-político -, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades:[...] (FOUCAULT, 2004, p. 269)

Conhecer a vida cotidiana do (a) estudante, de forma que possibilite estreitar a relação aluno/professor/aluno/ambiente escolar, é importante para contribuir com um melhor desenvolvimento cognitivo nas suas ações dentro e fora da escola. “A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão, juntas, agindo nos textos do corpo.” (RENGEL, 2009, p.03). Por isso, a importância

da aproximação dos contextos diversos desses (as) estudantes, para que favoreça a comunicação entre os copos.

[...] Todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando em um campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas por titulares de formas rivais de conhecimento. (SANTOS, 1996, p. 17)

Ainda segundo Santos (1996, p. 17) “só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. [...] essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo político emancipatório.” Neste aspecto, uma educação emancipatória, é aquela que visualiza e lida com os conflitos, para que estes desestremem as ideologias de poder e promovam por meio dessa educação, relações democráticas em uma sociedade emancipatória e justa. Os conflitos não podem ser banalizados ou ignorados, eles devem ser considerados para que sejam cada vez mais amenizados com o intento de que por meio dessa educação – educar para contestar - seja possível desfazê-los. Estes conflitos, que por sua vez foram arraigados em um passado que se faz presente, devem provocar a necessidade da recuperação da dignidade humana, tão necessárias para os (as) estudantes.

Santos (1996) indica uma educação emancipatória para uma aprendizagem de conhecimentos conflitantes. Mostra que a sala de aula deve ser um espaço com possibilidades de conhecimentos, que trabalhe os conflitos da sociedade. “Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento.” (SANTOS, 1996, p.17). No entanto, a própria estrutura física da sala de aula não ajuda para que aconteça uma educação de qualidade: salas pequenas, sem ventiladores, muitas vezes sem janelas e com cadeiras. Situações que também promovem os conflitos e não permitem que a sala de aula seja um local que possa promover os conhecimentos de forma adequada e digna, prejudicando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

“A técnica de Klauss Vianna pressupõe que antes de aprender a Dançar, é necessário que se tenha consciência do corpo, de como ele é, como funciona, quais suas limitações e possibilidades, [...]” (MILLER, 2007, p.51). A sistematização da técnica de Vianna, possibilita desenvolver processos que promovem a transformação gradativa, considerada de ausência corporal para presença corporal. Os estudos do autor apontam que, para dançar é necessário que o corpo esteja

inteiro – reconhecendo a unidade corpo e mente – da mesma forma que dizem que a história e a singularidade do corpo fomentam a criação artística. (VIANNA, 2005). Nesta perspectiva, as experiências vividas nas aulas com os (as) estudantes, sinalizam a importância de possibilitar que estes (as) (re) conheçam e descubram suas possibilidades e suas identidades, estas, sendo compreendidas como o pertencimento a uma coletividade, muitas vezes sufocadas pela própria vida que levam fora dos muros da escola.

Entender a identidade como pertencimento coletivo, implica ter e ver a si mesmo como parte de um coletivo no qual é possível expressar seus sentimentos, valores, ideias, medos e anseios. Sentir-se pertencente a um determinado lugar e ao mesmo tempo sentir que esse lugar lhe pertence, possibilita interferir nas direções que este lugar pode seguir, bem como conquistar outros espaços. (AMARAL, 2006).

O sentimento de pertencimento também pode ter relação com a noção de participação. Na proporção em que, um grupo se sente dono da ação em desenvolvimento, o que for sendo construído e transformado de forma participativa e colaborativa, poderá desenvolver a co-responsabilidade, e assim, os resultados alcançados pertencerão a todos (as) desse grupo. Ao se apropriarem desse pertencimento estes (as) estudantes promovem também, sua própria autonomia e liberdade, podendo se situarem, se descobrirem e posicionarem, fortalecendo a coletividade. Conforme sinaliza Freire (2020):

Quando alguém diz que a educação é a afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real - se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (p. 12)

De acordo com Laban (1978) o movimento humano é composto pelos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho ou na vida cotidiana e seus estudos sobre estes componentes e sua utilização levam o homem a se movimentar. A Arte do Movimento de Rudolf Laban se origina do entendimento de que corpo e mente são indissociáveis, ou seja, fazem parte de uma mesma realidade (RENGEL, 2006). Com um trabalho direcionado principalmente para a Dança como meio de educação, aborda formas de utilizar e criar o movimento, favorecendo um desenvolvimento amplo de cada pessoa. Sendo assim, a utilização do método de Laban no ensino da Dança na escola pública é muito importante, pois indica diversas possibilidades para trabalhar as ações do movimento dentro do processo educacional e com isso

trabalhar a consciência corporal destes estudantes, bem como caminhos para conhecer, explorar, sentir e expressar-se. Junto a isso, é importante considerar a história de cada estudante, bem como seu processo individual.

3. Estratégias e intervenções

Desenvolver estratégias e intervenções educacionais que possam transformar os corpos por meio do cuidado de si e oportunizar a diminuição dos conflitos no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola pública, implica observação e problematização das ações divergentes, que são recorrentes na sala de aula. Desta maneira é possível, direcionar caminhos que ajudem a trabalhar com a pluralidade de corpos, dentro deste ambiente.

As estratégias serão usadas como meios, habilidades – previamente estudadas – como tentativa de contornar, lidar e/ou amenizar as dificuldades encontradas durante as aulas devido aos conflitos entre os (as) estudantes. Com as intervenções, proponho atuar nas possíveis situações de conflitos, na tentativa de modificar os resultados negativos gerados por eles, como por exemplo, que os (as) estudantes se machuquem ou que a própria aula não possa continuar por uma situação inesperada. Essas intervenções acontecem antes mesmo de levar as crianças para a sala de aula - o olhar, tocar na mão, abraçar, escutar - são ações importantes e necessárias que podem diminuir a violência entre os (as) estudantes antes e durante as aulas.

As ações propostas em sala de aula decorrem dentro de uma metodologia que incorpora estruturas teórico-práticas, estímulo de reflexões/ações críticas e criativas que sejam sensíveis aos corpos frente não só ao cotidiano, mas ao mundo em que vivem, bem como concepções referentes à socialização e compartilhamento de conhecimento. Dentre as ações estratégicas, estão jogos de relações espaciais, danças diversas, pinturas, desenhos, leitura de textos, apreciação de vídeos, rodas de conversas, escolha de músicas, o toque, a conversa.

Esse caminho metodológico considera a opinião dos (as) estudantes e seus contextos de vida, bem como seus processos de construção, criação e expressão. Esta pesquisa decorre dentro de uma abordagem qualitativa, que proporciona perceber a Dança como forma de conhecimento, assim como entender que por meio dela também é possível cuidar de si. Trabalhar a Dança na escola

pública envolve uma constante busca por um reconhecimento de corpos. Neste sentido, promover as aulas de Dança dentro de uma perspectiva de cuidado consigo e consequentemente com o outro (a), pode proporcionar o próprio autoconhecimento. Junto a esta concepção, é possível também resgatar e fortalecer o respeito nas relações com os outros, por meio da prática de liberdade, propondo um diálogo por meio do movimento, em interação ao contexto da escola e seu ambiente comunitário.

As aulas de Dança, na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, aconteciam de forma presencial desde fevereiro de 2019, sendo interrompidas em março de 2020 devido à pandemia da Covid 19. Naquele período, foram desenvolvidas nas aulas ações que envolviam exploração de diversos materiais como: o uso de figurinos, escolha e apreciação de vídeos e músicas, momentos de criação individual e em grupo, rodas de conversas, desenho, pintura, leitura de textos, danças diversas, jogos de relações espaciais, exercícios com base nos Fatores do Movimento de Rudolf Laban e na técnica de Klauss Vianna.

As ações realizadas sempre contam com a participação dos (as) estudantes, para que cada um (a) se sinta pertencente aquele lugar e colaboradores (as) nas atividades. Também havia o cuidado de que as aulas fossem sempre de forma lúdica e criativa, para que fosse possível alcançar o interesse e a participação das crianças. Um outro fator importante nas aulas, é que não seja vista como algo obrigatório, quando um (a) estudante diz que não quer fazer, busco uma alternativa para este (a) estudante, incumbindo-lhe de alguma função que ajudará a mim e aos colegas. Dessa forma ele (a) se sente participante e pertencente àquele grupo e na maioria das vezes, acaba decidindo fazer a aula, mesmo que este processo leve alguns dias. Essa é uma estratégia para envolver o (a) estudante no processo da aula de Dança.

De acordo com as experiências vividas durante esses processos e com a abordagem das estratégias utilizadas, está sendo feito um levantamento bibliográfico, leituras, discussões, com a intenção de sistematizar as informações, de forma que possam contribuir no desenvolvimento das aulas de outros (a) profissionais da Rede Municipal de Ensino. Holliday (2006) coloca “[...] a sistematização como um fator indispensável e privilegiado para a nossa própria formação [...]”. Neste caminho, é pertinente sistematizar as ações que corroborem para o desenvolvimento das aulas, enquanto estratégias facilitadoras no percurso do

ensino-aprendizagem da Dança. Compartilhar as ações experimentadas poderá contribuir para amenizar as dificuldades encontradas durante o ensino da Dança dentro da escola pública, bem como ampliar e fortalecer a práxis pedagógica, na busca para a superação dos conflitos e assim fortalecer as relações interpessoais.

[...] Nossas experiências se convertem, graças a ela, na fonte mais importante da aprendizagem teórico-prática que temos: para compreender e melhorar nossas práticas, para extrair os ensinamentos e compartilhá-los com outros, para contribuir com a construção de uma teoria que responda a realidade e, por isso, permita orientar nossa prática à sua transformação. (HOLLIDAY, 2006, p. 37)

Este trabalho proporciona perceber não só a Dança como forma de conhecimento, assim como entender que por meio dela também é possível cuidar de si, do outro, da outra e fortalecer o respeito nas relações interpessoais.

4. Uma dança de longo caminho até ser dançada

Nas aulas presenciais a falta de espaço físico adequado e de materiais que possam auxiliar para um melhor desenvolvimento, sempre dificultaram as ações propostas. Assim, nunca foi fácil produzir a construção de conhecimento, pois, é necessário estar sempre na busca pela superação dessas e outras dificuldades encontradas em outrora. Acerca dessa realidade, decorre uma pandemia que potencializa tais dificuldades. “Quando a crise se torna permanente, transforma-se na causa que explica tudo” (SANTOS, 2020, p.05).

A chegada da pandemia Covid-19 tem reafirmado obstáculos vividos em diversos âmbitos, acentuando as diferenças existentes na educação básica pública. Com isso, mudanças emergenciais foram necessárias e por sua vez preceituaram um educador que precisa se reinventar e se adaptar às novas tecnologias em busca da transformação, para que seja possível alcançar os (as) estudantes de alguma maneira. Porém, é muito difícil esse alcance, devido a falta de acesso às novas tecnologias, por parte da maioria destes estudantes, o que torna o ensino da Dança ainda mais desafiador.

A escuta e observação dos comportamentos de estudantes de maneira mais aproximada, uma vez que existia a presença física, era relevante no processo da Dança dentro da sala de aula. A incursão de um vírus que interrompeu as aulas presenciais, dificultou ainda mais os processos que permitem a construção de conhecimento.

No momento em que a pandemia se instalou, houve um longo período de suspensão, primeiro porque não se sabia ainda muito bem quais ações seriam feitas para que fosse possível a realização das aulas. Em seguida, iniciou-se uma organização para colocar em prática as ações pensadas e assim retomar as atividades de Dança. E que Dança seria essa? Qual o caminho que essa Dança iria seguir? Como trabalhar o cuidado de si, as relações e os conflitos a partir dessa nova realidade?

Sendo a Dança uma arte que necessita de artefatos como espaço mínimo que permita a mobilidade das pessoas, a dificuldade para preparar as atividades se tornaram ainda maior. A grande maioria dos (as) estudantes não tem espaço suficiente em suas residências para mover-se, isso influencia na mudança rotineira de criar possibilidades na construção de conhecimento por meio das atividades propostas. Buscar constantemente mecanismos que diminuam essa disparidade é desafiador, exaustivo e perpassa por um fazer diário intenso com tentativas de adaptar a prática ao contexto atual.

Para Rengel (2007, p.38) “corponectar, denomina a atividade de entrar em conexão com algo, com um corpo que já é corponectivo”. Nesse sentido, o grande desafio foi/está sendo, como corponectar estes (as) estudantes a nova realidade. Infelizmente, as aulas em formato síncrono não foram possíveis. Meu trabalho atual, nesse momento tão difícil, está sendo por meio de atividades, que são enviadas para o e-mail da escola, impressas e entregues aos pais ou responsáveis para que cheguem até as crianças. Uma semana após receberem, essas atividades são devolvidas – aguardam um tempo na escola para cumprir uma quarentena – e só assim, depois desse longo caminho, tenho retorno dessas atividades para que sejam observadas. É dessa forma que tento corponectar estes (as) estudantes a nova realidade de ensino na educação básica e propor essa Dança que percorre um longo caminho até que seja dançada.

Nas atividades, proponho exercícios de Dança utilizando ideias que já trabalhava com eles (as) no ensino presencial, os quais tento tratar de conflitos, de competição, de cuidado de si, de movimento. Mas, obviamente, o retorno não é o esperado, não tem como garantir que de fato, estes (as) estudantes tenham condições adequadas que permitam o desenvolvimento das ações propostas e obtenham alguns resultados. O retorno das atividades é também por meio da escrita dos (das) estudantes, que interpretam como é possível – pois, muitas vezes não tem

ajuda de um (a) adulto (a) para orientá-los (as) - e respondem como podem e do jeito que conseguem. Mesmo nessa dança distante busco levar os mesmos ensinamentos de quando era no presencial, obviamente as ações são outras formas de aproximação, ainda que seja por meio da escrita, pois, segundo (RENGEL, 2009, p.2) “Dança é linguagem que se codifica em muitas línguas, todas inter, multi e transdisciplinares. Transdisciplinares no sentido que se transpõe, se transpassam, se hibridizam”.

Rosecleide Lima Bispo
UFBA

rosemelrml@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA;
Membro do grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças; Especialista em Atividade Física e Saúde (UFG); Professora de Dança na rede municipal de ensino da cidade de Salvador.

Dra. Lenira Peral Rengel
UFBA

lenira@rengel.pro.br

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança. Professora dos Cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional em Dança. Líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Tem ações de pesquisa em modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança.

Referências

- AMARAL, Ana Lucia. **Dicionário dos direitos humanos**. Pertencimento. ESMPU. 2006. Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>>. Acesso em: 18/03/21
- FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **Ética, sexualidade, política** / Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta: tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa – Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48º ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade** / bell hooks: tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. São Paulo: MMA, 2006.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento** / Rudolf Laban; ed. organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Silva Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros de Vecchi]. – São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança hoje: textos e contextos**. – São Paulo: Cortez, 1999.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna** / Jussara Miller. – São Paulo: Summus, 2007.

NOGUEIRA, Renato. BARRETO, Marcos. **Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para a educação e ética afroperspectivistas.** *Childhood e philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez.2018, pp. 625-644 inss 1984-5987

NOGUEIRA, Renato. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza [Entrevista concedida a] Tomaz Amorim. 12/07/2015.

Portal Geledés. Artigos e Reflexões. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/> Acesso em: 12/06/2021.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. Tese (Doutorado em comunicação e semiótica) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Corpo e Dança como lugares de corponectividade metafórica.** *R. cient. /FAP*, Curitiba, v.4, n.1 p.1-19, jan. /jun. 2009.

RENGEL, L. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: MOMMENSOHN, M. e PETRELLA, P. (orgs). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**, São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In SILVA, Luis Heron, AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs). **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **A Sociologia das Ausências.** *Cronos. Revista da Pós-Grad. Em ciências sociais*, UFRN, Natal, v.18, n. 2, jul./dez.2017, ISSN 1982-5560.

_____. **A cruel pedagogia do vírus.** ISBN 978-972-40-8496-1 CDU 347 edições Almedina/AS abril 2020.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos Santos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e Africanidades** – Ano 3 – n. 11, 2010 – ISSN 1983-2354.

VIANNA, Klauss. **A Dança.** São Paulo: Summus Editorial, 3ª ed., 2005.

Qual o lugar das mulheres na docência? Um estudo sobre as professoras de dança de salão da Paraíba

Sabrina Rayna Vilar de Queiroz (UFBA)

Dança em múltiplos contextos educacionais: práticas sensíveis do movimento

Resumo: Esta pesquisa, ainda em curso, surge com a tarefa de romper com as narrativas sobre a Dança de Salão na Paraíba, eixo Campina Grande e João Pessoa, que por muito tempo tenderam a insistir na manutenção de uma história única, tendo em vista o apagamento de ocorrências que agora insurgem como transgressoras e que resistem a dissonância posta pelo patriarcado. Para tanto, questiona esse lugar posto do homem, tido como sujeito sabedor. A hipótese levantada no estudo é que existe um apagamento na docência da Dança de Salão na Paraíba, onde as mulheres não são reconhecidas. Uma vez que o lugar dado a mulher na docência é o de “partner”, isto é, uma parceira na execução e demonstração dos movimentos durante as aulas. E, portanto, não legitimada como docente, justamente por ser reduzida a objeto. Para avançar na discussão foi selecionado um recorte teórico concernente as relações estabelecidas entre dança de salão, corpo, gênero, interseccionalidade, lugar de fala, educação e descolonialidade. Destacam-se autores, Ngozi (2019), Ribeiro (2019), Oyewumi (2017), Polezi (2019), Katz & Grainer (2005), bell hooks (1989).

Por fim, esse estudo propõe uma docência transgressora que perpassa as fronteiras do sexismo, da opressão hierárquica, no favorecimento da visibilidade da presença da mulher na docência como produtoras de conhecimento via corpo que dança, seja no palco ou na sala de aula.

Palavras-chave: DANÇA DE SALÃO. DOCÊNCIA. GÊNERO. LUGAR DE FALA.

Abstract: This research, still ongoing, comes with the task of breaking with the narratives about Ballroom Dance in Paraíba, Campina Grande and João Pessoa axis, which for a long time tended to insist on the maintenance of a single story, with a view to erasing of occurrences that now arise as transgressors and that resist the dysphonia posed by the patriarchy. Therefore, it questions this place of man, seen as a knowing subject. The hypothesis raised in the study is that there is an erasure in the teaching of Ballroom Dance in Paraíba, where women are not recognized. Since the place given to women in teaching is that of a “partner”, that is, a partner in the execution and demonstration of movements during classes. And, therefore, not legitimated as a teacher, precisely because it is reduced to an object. To advance the discussion, a theoretical approach was selected concerning the relationships established between ballroom dancing, body, gender, intersectionality, place of speech, education and decoloniality. Authors stand out, Ngozi (2019), Ribeiro (2019), Oyewumi (2017), Polezi (2019), Katz & Grainer (2005), bell hooks (1989). Finally, this study proposes a transgressive teaching that crosses the boundaries of sexism, hierarchical oppression, favoring the visibility of the presence of women in teaching

as producers of knowledge via the dancing body, whether on stage or in the classroom.

Keywords: BALLROOM DANCE. TEACHING. GENDER. SPEAKING PLACE.

1. O outro lado da história

A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos (Chimamanda Ngozi, 2019, p. 14).

Este artigo se apoia na citação de Chimamanda Ngozi (2019), com a tarefa de romper com as narrativas sobre a Dança de Salão na Paraíba, que por muito tempo tenderam a insistir na manutenção de uma história única. Sem perder de vista, o apagamento de ocorrências que agora insurgem como transgressoras e que resistem a dissonância posta pelo patriarcado, uma vez que as “opressões estruturais impedem que certos grupos tenham direito a fala, à humanidade” (RIBEIRO, 2019, p.46).

Neste sentido, Solnit (2017) sustenta que “o silêncio é o oceano do não dito, do indizível, do reprimido, do apagado, do não ouvido” (SOLNIT, 2017, p.21). Silenciamento esse que favoreceu a incompletude das narrativas, justamente por priorizar o lugar de fala dos homens em detrimento das mulheres.

Pretendo com este artigo questionar esse lugar posto do homem, tido como sujeito sabedor, bifurcando o saber da mulher dentro da sala de aula, em uma configuração de um “saber monetizado” (OYEWÙMÍ, 2017). Que pressupõe seu serviço/produto como dispensável, na medida em que ela é considerada apenas como “partner” ou vista como um “adereço”, diferentemente do papel do professor, entendido como o protagonista das feitura da dança. Nessa perspectiva, a mulher tende a ser assujeitada e perde a dimensão humana, diante da objetificação imposta.

Entendimentos que contribuíram na atribuição de valor à figura masculina no exercício da docência, possibilitando assim maior protagonismo e espaço de fala durante as aulas, logo, promovendo uma disparidade entre um saber monetizado e um saber valorizado.

Essa desvalia mencionada acima é uma inquietação que me atravessa enquanto mulher branca, docente, dançarina e pesquisadora de Dança de Salão.

Deste modo, me posicionar como um “ser-em-situação” (TIQQUN,2019), me faz entender que minha forma de atuação “não se relaciona *ao que* eu sou, mas *ao como* eu sou aquilo que sou” (TIQQUN, 2019, p. 10).

Tornando assim, impossível tolerar os desconfortos vividos na docência, a exemplo, do não atendimento de sugestões referentes ao planejamento das aulas e o silenciamento da minha voz na condução dos procedimentos metodológicos, sendo o professor o único a ter lugar de fala no processo de ensino-aprendizagem.

Além desses exemplos, passei pelo constrangimento de ter meu serviço desvalidado pela proprietária do espaço de dança em Campina Grande, na Paraíba, no qual fiquei à disposição em dar aulas durante a ausência do professor. Contudo, ao ser solicitada para ministrar aula para a turma nova, sou informada de última hora, que seria melhor esperar o retorno do professor.

Situação que mantém a valorização do saber do professor, a partir de uma lógica de hierarquização de saberes, que não considera o meu conhecimento, entendendo-o apenas como um “saber monetizado”, o qual é dispensável.

Ao ser desqualificada para dar aula, senti o peso do patriarcado de estar em uma condição inferior, apenas por ser mulher. O que se caracteriza também uma opressão de gênero, reflexo de uma sociedade desigual. Aqui, reflito que a desqualificação do conhecimento e, portanto, o não lugar de fala, haja visto o processo de deslegitimação em dar aula sozinha, se constitui um processo de apagamento da minha potencialidade.

O que decorre da impossibilidade da mulher ser pensada a partir de si e sim, em comparação com o homem (RIBEIRO, 2019). Logo, restando apenas ser lida, como o “Outro” dessa partilha desigual, em outras palavras, aquela que possui uma função menor.

Para a filósofa francesa, a mulher foi constituída como o Outro, pois é vista como um objeto, na interpretação que Beauvoir faz do conceito do “em si” sartreano. De forma simples, seria pensar na mulher como algo que possui uma função. Uma cadeira, por exemplo, serve para que a gente possa sentar, uma caneta, para que a possamos escrever. Seres humanos não deveriam ser pensados da mesma forma, pois seria destituir-lhes de humanidade. Mas esse olhar masculino, segundo a pensadora, coloca a mulher nesse lugar, impedindo-a de ser um ser “para si”. (RIBEIRO, 2019, p. 37-38).

Contudo, não pretendo que este artigo se limite a minha experiência, mas que se afigure em uma abertura de caminhos para o combate não somente a

desigualdade de gênero, como também o enfrentamento ao sistema mundo colonial-patriarcal-capitalista. E, portanto, deste lugar que me encontro, corpada por essa experiência singular, compreender o que o mundo me reivindica.

Neste sentido, se faz necessário seguir para que mais vozes femininas ecoem, sejam reconhecidas e representadas por seus modos de ser no contexto da Dança de Salão, a partir de outro imaginário que não se ancore na deslegitimação do seu conhecimento artístico-pedagógico. Talvez assim, seja possível romper com as narrativas dominantes e restituir o protagonismo das mulheres e causar incisões em estruturas sólidas, como o patriarcado.

Para avançar na discussão e tentar responder algumas questões postas, é preciso trazer um pouco da história da Dança de Salão, visto que ela traz muitas simbologias que se apresentam em forma de relações sociais de poder.

A Dança de Salão se constitui como dança social, praticada por casais, e teve seu auge na França no reinado de Luiz XIV, quando em 1808 a família real portuguesa veio para terras brasileiras, onde segundo Ellmerich (1987), surgiu na segunda metade da Idade Média, o “mestre de dança” que acompanhava os nobres e ensinavam também boas maneiras aos cavalheiros, para além disso, Polezzi e Pacheco explicita:

Saber dançar era uma condição da vida social, não porque haveria grande prazer no movimento, mas porque através dos ensinamentos de dança, o sujeito adquiria o decoro corporal exigido para a vida em sociedade já que todos os professores de dança também eram mestres de etiqueta e boas maneiras (POLEZZI, PACHECO, 2020, p. 167).

Partindo da ideia de que era exigido aos nobres cavalheiros decoro corporal para se ter uma vida social entre os aristocratas, os bailes eram movimentos sociais ideais e importantes para essa convivência, onde se era discutido problemas de ordem política e econômica, como também era o momento de cortejo entre homens e mulheres, uma ferramenta, sobretudo, para proporcionar encontro entre as famílias nobres para juntarem suas fortunas em casamentos arranjados.

Para Georges Duby (1989), o cortejo cavalheiresco pode ser entendido como uma disputa de valores viris entre homens, em que o seu grande prêmio é o corpo da mulher, que precisa se colocar “ausente de desejo e que deve ceder ao homem que desempenha melhor o papel do cavalheiro - forte, corajoso, soberano,

dominador e responsável pela mulher: frágil, doce, submissa, sensual e obediente” (SILVEIRA; MAJEROWICZ, 2018).

Os bailes da corte eram um reflexo da evidente objetificação de corpos femininos, visto que a dama provavelmente se abnegava da extinção de sua própria vontade, cedendo as opressões paternalistas.

Não à toa a Dança de Salão teve uma facilidade em corporificar-se na estrutura patriarcal de nossa sociedade, sustentada pela naturalização dos papéis do homem e da mulher, segundo a autora Eulina Dias:

A dança de salão foi uma modalidade que – sem muitas dificuldades – incorporou-se à sociedade patriarcal brasileira. Pois, desde a sua chegada ao Brasil – no século XIX – até o início do século XXI, ela expressou uma construção social do patriarcado em que há naturalização do lugar da mulher enquanto que sempre esteve submetida à direção do homem, seja o pai, aos irmãos ou ao esposo (DIAS, 2020, p. 9).

Edificada a partir do patriarcalismo, nossa sociedade tende a naturalizar condutas tidas como intrínseca da figura masculina, como “segurança, determinação, objetividade, habilidade e domínio técnico” (GAIO; FIORANTI, COAN, 2009, p. 48), enquanto a nós cabe aspectos como “sensibilidade, empatia, criatividade e emotividade” (GAIO; FIORANTI, COAN, 2009, p. 48).

Assim, as posições de cavalheiro e dama, são justificadas pela naturalização das características dos gêneros, que reforça o lugar de assujeitamento, onde corpos e espaços são dominados e reduzidos pelo processo abrangente da colonialidade.

Logo, o papel da condução é de inteira responsabilidade do homem/cavalheiro e à mulher/dama cabe segui-lo, “la mujer se deberá entregar como una sonámbula, para poder sentir y acompañar mejor a su hombre” (NAU-KLAPWIJK, 2006, p. 169, apud SILVEIRA, 2014, p. 7).

Por isso, partindo da ideia da estrutura de condução, se nota que a relação entre dominante e submisso é tido como um padrão normativo, em que o homem/cavalheiro por ter as características lidas como ideal de humanidade, a ele é posto o lugar do detentor do conhecimento, perpetuando assim a mulher/dama no papel de submissão que comporta significações hierarquizadas, enredada na noção do “Outro” que não possui reciprocidade do olhar do homem (BEAVOUIR, 1980, RIBEIRO, 2019). Nesta direção, Oyèrónké escreve que a mulher no Ocidente é de

partida entendida como “impotente, desfavorecida, controlada e definida pelos homens” (2019, p. 20).

Pressupostos que favoreceram a universalidade da subordinação da mulher, diante da relação de antítese ao homem, entendida como uma categoria fixada (OYÈRÓNKÉ, 2019). O encontro com essa perspectiva da socióloga nigeriana Oyèrónké Oyéwumi, permite entender como as categorias de gênero são princípios organizadores nas sociedades e, portanto, nos modos de atuação do mundo.

Não à toa, a Dança de Salão prevaleceu hegemônica, forjada a partir de dispositivos normativos que reproduzem e mantêm o entendimento do homem branco hetero-cis-normativo, como a representação ideal de humanidade, atribuindo também ao homem o lugar de sujeito epistêmico, embora seja uma dança, dançada predominantemente a dois.

Aqui, reforço ainda, que nas noções ocidentais de gênero que escoam para o contexto da Dança de Salão, existem uma lógica de dominação e hierarquização nos papéis estabelecidos (dama-cavalheiro) que validam a opressão de gênero. Isto é, o poder masculino em deslegitimar e oprimir, uma vez que a mulher é incapaz de pensar sobre si (RIBEIRO, 2019) e por isso, só lhe tenderia a aceitar a condução do homem na dança.

Dessa maneira, somos vistas em um lugar de subordinação, diante de um outro absoluto. Assim diante da subalternidade imputada às mulheres, somos destituídas do lugar de sujeito epistêmico, silenciada e reduzida a objeto.

Tudo isso implica em avançar na discussão para outras intersecções, como por exemplo, raça. Ou seja, se nós, mulheres brancas somos objetificadas e lidas em oposição ao homem branco, em outras palavras “como o “outro” do homem, aquela que não é homem” (RIBEIRO, 2019, p. 35), como se daria essa análise ao tentar dar conta de responder a situação da mulher negra?

Para Grada Kilomba (2008), a mulher negra ocupa uma posição em que a coloca num lugar de difícil reciprocidade, para a autora, a mulher negra é o outro do “outro”, por não ser homem e nem branca, logo:

Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas tem um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são

homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro (KILOMBA, 2008, p. 124).

Diante do que foi exposto, destaco aqui, a importância da interseccionalidade nesse estudo ainda em curso, que ao meu ver é imprescindível nos tempos de agora. Pois abordar categoria de gênero como único fator que configure a subalternidade, é uma excludente diante de uma sociedade em que colocou o homem branco europeu como referência de sujeito universal a ser seguido, e os outros que não são vistos como sujeitos dentro de suas vulnerabilidades específicas, são excluídos.

Diante disso, Kimberlé Crenshaw (2002) prioriza que, as interseccionalidades são formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo e patriarcalismo, logo, sugere Luiza Bairos (1995) que a experiência da opressão sexista é dada pela posição que as mulheres ocupam numa matriz de dominação, na qual raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos.

Portanto, aquele que não se enquadra no ideário do outro absoluto, homem branco, heterocisnormativo, é visto como o “Outro”, logo, a mulher negra é vista como dupla sujeição, isto é, o outro do “outro” e dentro dos moldes hierárquicos que estruturam a Dança de Salão.

Olhar para além da categoria de gênero, como também a categoria de raça, consiste como parte do processo de investigação que será desenvolvido no curso da pesquisa, como uma ignição para questionar a partir da representatividade, quantas professoras de Dança de Salão na Paraíba são negras? Quais histórias não se contam?

Com isso, neste artigo pretendo contribuir para um levantamento de questões que favoreçam um debate mais amplo, ao mesmo tempo em que ao trazer tensionamentos, histórias não contadas possam insurgir para a descolonização do pensamento, discursos e fazeres presentes no contexto de Dança de Salão na Paraíba.

Nesta perspectiva, os processos de apagamentos sofridos no meu ofício como professora de Dança de Salão, instauram um comum entre nós, eu e as outras mulheres presentes na docência. Ou seja, um corpo que não se restringe a um “eu”,

mas na verdade diz “nós” (TIQQUN, 2019). Corpos que são Corpomídia (Katz e Greiner, 2005) de um contexto opressor, desigual e patriarcal.

Motivo pelo qual, entendo que a necessidade de escavar o chão da história em busca de mulheres que foram pioneiras no ensino da Dança de Salão, sem a presença de um parceiro, detentor do conhecimento. Como uma estratégia urgente de ressignificação de categoria de gênero e raça, como uma possibilidade de desabordar contornos hegemônicos reproduzidos. E assim, seguir na visibilidade e reivindicação do protagonismo das mulheres na docência na Paraíba, das cidades de Campina Grande e João Pessoa.

Para isso, me apoio em Djamila Ribeiro (2019) e em seu livro intitulado “Lugar de Fala”, que traz para as discussões a importância de se romper com o silêncio que foi posto para quem foi subalternizado, em coadunação, com a autora Chimamanda (2019) que explicita sobre o “perigo de uma história única”, na medida em que ao contar apenas um lado da história, outras mais são apagadas.

As duas autoras trazem reflexões sobre esse espaço de voz, sobre a importância de emergir com essas narrativas, que por muito tempo “foram forçadas ao lugar do Outro” (RIBEIRO, 2019, p. 54), ou seja, essas narrativas impulsionam o surgimento de outras vozes e não apenas a tida como a narrativa dominante, portanto, “a história única cria estereótipos, e o problema não é que sejam mentiras, mas que são incompletas” (ADICHE, 2019, p. 13).

Sustentada nas falas de Djamila (2019) e Chimamanda (2019), danço aqui a história de duas mulheres, que mesmo em uma época sem qualquer aporte tecnológico, que pudesse oferecer mais visibilidade e/ ou espaço de voz, seguiram em uma perspectiva feminista, mesmo que não tivessem a consciência de uma militância ativa.

A proposta de trazer exemplos do protagonismo de mulheres na Dança de Salão, se configura como possibilidade de adentrar nas histórias invisibilizadas. E assim, acessar outros saberes que favoreçam pensar sobre as mulheres na docência na Dança de Salão na Paraíba, no eixo Campina Grande e João Pessoa, na tentativa de investigar pistas sobre as histórias que não são contadas.

2. Madame Poças Leitão e Maria Antonieta: ignições para o protagonismo na Paraíba

Muitos mestres em Dança de Salão são exaltados em todo território nacional, o que deixa claro, a solidificação do reconhecimento da figura masculina, como sendo a representação do sucesso e consequentemente detentor do conhecimento, isso me dá pistas para problematizar a hierarquia de gênero que existe entre corpos na Dança de Salão.

Por isso transcorro para essa história dançada, Madame Poças Leitão e Maria Antonietta, mulheres que deram aulas sozinhas sem a chancela de uma figura masculina ao lado, foram mestras de muitos professores reconhecidos ainda hoje. Um ser-em-situação (TIQQUN, 2019) que escapa dos contornos patriarcais e pode apontar pistas para discutir essa questão do apagamento de mulheres na Dança de Salão na Paraíba.

Referir-se ao protagonismo de Madame Poças Leitão e Maria Antonietta, ajuda na tarefa de entender como é possível desabordar contornos coloniais hegemônicos na Dança de Salão. Ou seja, como as suas formas-de-vida desestabilizaram a norma hegemônica, ao ponto de se posicionarem como sujeitas-mestres e friccionando a herança patriarcal e romperam com signos tradicionais da Dança de Salão.

Eis que apresento, Madame Poças Leitão, nascida na Suíça, que devido à queda da borracha se mudou para São Paulo com seu esposo português, em 1914. Em 1915 abriu uma escola de dança em São Paulo, onde ministrava aulas de dança de salão sozinha, sem sequer falar uma palavra em português. Arrastou a elite paulistana para sua escola, com seu método singular de dar aulas. Sobre isto, Perna (2001) escreve que Madame parou de dar aula em 1966, mas que antes preparou suas noras para assumirem seu lugar, Nice, esposa de Luiz e Flordalisa, esposa de Paulo.

Madame Poças Leitão, é um exemplo de protagonismo feminista, colocava a mulher em uma posição de produtora de conhecimento e detentora do saber, ela passou adiante seu legado para as mulheres da família.

Maria Antonietta, nome mais falado nos quatro cantos do Rio de Janeiro, ficou conhecida como a dama da gafieira. Uma mulher de 1,50 cm, com origens manauenses. Em um depoimento feito por Jaime Arôxa para o livro: “A dama da gafieira – Maria Antonietta”, de Milton Saldanha (2010) e cedida pelo Jornal Dance, ele aponta que:

Tornou-se, assim, uma pessoa querida, reverenciada. E ensinou, principalmente para mim, a dança da mulher. O que vem a ser isso? No Rio a dança era muito dos homens. “Eu conduzo, ela vai”. Não havia espaço para a mulher criar, dançar, se expressar. A mulher era um pouco carregada pelo homem [...] na prática, ela conduzia. Poucos homens conseguiam com ela esse comando, porque ela dançava de igual para igual, com eles (JORNAL DANCE, 2010).

Essas duas mulheres me impulsionam a refutar a historiografia tradicional, em busca das histórias apagadas na docência da Paraíba, nas cidades de Campina Grande e João Pessoa, campo de atuação da minha pesquisa. Com o propósito de trazer outra geografia de discursos e saberes, a partir de referências invisibilizadas e silenciadas, para desestabilizar as “verdades” impostas pelas narrativas predominantes.

Tentativas de apagamentos que lubrificam ainda mais a engrenagem que perpetua silêncios, desqualificando vozes consideradas ilegítimas, a exemplo de Maria Antonietta e Madame Poças Leitão, evidenciando a importância de conhecer outras trajetórias não contadas e romper com o silêncio posto.

Neste sentido, a hipótese levantada é que existe um apagamento na docência da Dança de Salão na Paraíba, onde as mulheres não são reconhecidas, não possuem o lugar de valia, uma vez porque o lugar dado a mulher na docência é o de “*partner*”, isto é, uma parceira na execução e demonstração dos movimentos durante as aulas. E, portanto, não reconhecida como docente, justamente por ser reduzida a objeto, a algo que possui uma função, a partir do olhar beauvoriano.

O que reforça mais ainda o lugar de subordinação e objetificação, legitimado por um sistema colonial e patriarcal, ademais há um preconceito maior devido a territorialidade do nordestino, com discursos por vezes machistas que desqualifica a mulher desse lugar de autonomia e protagonismo.

Desse modo, as estruturas de opressão condicionam o silenciamento para grupos tidos como subalternos, demarcando quem pode ser “sujeito” e “objeto”. De acordo com Bell Hooks, “sujeitos” são aqueles que “tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (HOOKS, 1989, p.42) e “objeto” são aqueles em que a realidade é definida por outros e a “história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (HOOKS, 1989, p. 42).

Diante da abordagem de Bell Hooks, pode se pensar que ao sermos postas como objeto, somos confinadas ao não-lugar, ao silenciamento, ao desempoderamento e o falar é “uma forma de existir para o outro” (FANON, 2008).

Antes de mais nada, esclareço que o falar não é emitir palavras, mas poder existir, com isso, proponho pensar o silêncio como dispositivo de apagamento que implica a não contestação do seu espaço de fala, caracterizando em um acordo compulsório “silencial” que nos impede de nos definirmos como sujeito. Logo, “definir-se é um status importante de fortalecimento e de demarcação de possibilidades de transcendência da norma colonizadora” (RIBEIRO, 2019, p.31).

Assim, como forma de demarcação de existência, na busca por mais protagonismo de mulheres na Dança de Salão na Paraíba, fomento minha investigação por meio de documentos antigos, mais especificamente na hemeroteca digital Brasileira, no qual encontro datado no ano de 1883 o que seria uma possível pista, de um anúncio de jornal na Paraíba, de uma mulher que oferecia aulas de dança na capital João Pessoa, indícios de uma provável construção da história da Dança de Salão na Paraíba, a seguir transcrevo o seguinte anúncio:

Rosa Adelaide Julia Henriques, participa as suas dignas patrícias que, tendo regressado da corte, para esta capital, resolveu abrir aula de ensino, onde recebe alunas internas, semi-internas e externas, e também alunas menores de 9 anos. As matérias de ensino são as seguintes: Doutrina-Christã, Portuguez, Francez, Calligraphia, Leitura, Grammatica, Arithmética, Geographia, Historia Mythologia, Piano, Canto, Dança, e toda qualidade de trabalho de agulhas e flores (JORNAL O POPULAR, 1883).

ATENÇÃO.

Rosa Adelaide Julia Henriques, participa as suas dignas patrícias que, tendo regressado da corte, para esta capital, resolveu abrir aula de ensino, onde recebe alunas internas, semi-internas e externas, e também alunas menores de 9 anos.

As materias de ensino são as seguintes :
Doutrina-christã, Portuguez, Francez, Calligraphia, Leitura, Grammatica, Arithmetica, Geographia, Historia Mythologia, Piano, Canto, Dança e toda qualidade de trabalho de agulha e flores.

CONDIÇÕES.

Pensão mensal	25\$000
Meia pensão	13\$000
Externas	4\$000
Piano	6\$000
Muzica vocal	3\$000

Os pagamentos são adiantados, sem que se faça desconto algum por ausencia ou ferias.
A lavagem de roupa fica a cargo dos pais, ou mediante a quantia de 4\$000 rs. mensaes.
A alumna interna deve trazer o enxoval completo.

Figura 1. extraída do site hemeroteca digital Brasileira, Jornal O Popular, ano 1883, edição 176.

Além da investigação em documentos, a análise do contexto será alicerçada por um mapeamento feito das escolas de Dança de Salão e dos professores e professoras das cidades de Campina Grande e João Pessoa, na Paraíba. Entretanto como a pesquisa ainda está na fase inicial, atrevo aqui a compartilhar dados quantitativos provisórios.

Em um primeiro levantamento, ainda a ser confirmado com a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa em campo, a partir do controle da pandemia com o COVID-19, chegou-se ao seguinte panorama: na cidade de Campina Grande existem 11 professores do gênero masculino e 8 professores do gênero feminino, já na cidade de João Pessoa, têm 10 professores do gênero masculino e 8 professores do gênero feminino, totalizando 6 escolas em João Pessoa e 7 escolas em Campina Grande.

Arrisco dizer, por eu fazer parte da realidade docente da Dança de Salão, que provavelmente uma grande maioria dos professores do gênero masculino, nas duas cidades, atuam sozinhos, sendo auxiliados pelas alunas durante as aulas para exemplificar os passos tido como os da dama, enquanto que na cidade de João Pessoa, há um maior número de mulheres que dão aula sozinhas em um comparativo com a cidade de Campina Grande, mas ainda assim, me parece que os números são reduzidos tanto em quantidade como em reconhecimento.

Aqui explico que somente com a finalização da pesquisa de campo, com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas para os sujeitos da pesquisa, será possível fazer uma análise dos dados de modo mais aprofundado e crítico.

Contudo, desde já existe o exercício em considerar o apagamento do protagonismo de mulheres na docência e por conseguinte, ir em busca dessas professoras restituindo a condição de sujeitos epistêmicos ativos no contexto da Dança de Salão na Paraíba.

Como pesquisadora e professora de Dança de Salão, sei que ao seguir por esse caminho que diverge com os interesses coloniais, traço rotas que rompem com a antropofagia de narrativas que impõe o “não-lugar” (FANNON, 2008), ao passo que resistir a um “sistema que funciona a partir da opressão pelo apagamento” (BERTH, 2019, p.38) é uma forma de me colocar como “sujeito”.

Dessa forma, afirmo minha subjetividade nesse espaço para ecoar minha voz, agora sem ser interrompida ou reduzida pelo sexismo em desvalidar meus conhecimentos, faço dessa escrita um ato político.

Escrevo minhas leituras de mundo como “sujeito” em co-implicação com o ambiente, motivo pelo qual a Teoria Corpomídia (KATZ & GREINNER, 2005), se constitui um paradigma de análise da pesquisa.

Principalmente ao considerar que se o corpo não existe separado do ambiente, e, portanto, é “aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente” (KATZ & GREINER, 2005, p. 130), a investigação assume uma responsabilidade política. Uma vez que somos responsáveis pelo aquilo que a gente corpa e devolve para o mundo. Sobre isto Helena Katz, em palestra proferida no Seminário do Grupo de Pesquisa Ágora: modos de ser em dança, em novembro de 2020, disse:

A coleção de informações que nós estamos sendo é da nossa responsabilidade, e a coleção é co-dependente do ambiente e desenham um tipo de mundo. Ou seja, as informações não apenas me corpam, corpam também um tipo de mundo (KATZ, 2020).

A partir desses entendimentos, pretendo corpar o contorno de um mundo distinto do que se apresenta, isto é, travestir a Dança de Salão com outro figurino, onde nós docentes, somos sujeitas produtoras de conhecimento e deslocadas dessa hierarquização violenta que legitima opressões dentro da sala de aula.

Pois, de acordo com Araújo (2020, p. 142) “o espaço educacional se encontra atravessado das estruturas hierárquicas que legitimam opressões, que constroem a noção de Outro”, ainda de acordo com a mesma autora, ao citar Bell Hooks, ela enfatiza que, “a educação tem o desafio de ensinar a transgredir barreiras impostas pelo racismo, pelo sexismo”.

Portanto, diante de tudo o que foi exposto, pretendo corpar com outro entendimento de docência na Dança de Salão, isto é, propor uma docência transgressora que seja possível a descolonização do pensamento e por conseguinte promover rupturas na práxis pedagógica ancorada em modelos coloniais dominantes. Seguir no enfrentamento e possibilitar o rompimento com fazeres que tendem a reproduzir a opressão de gênero, sexismo e racismo.

Com este artigo, explico os primeiros passos para se pensar na restituição da legitimação do lugar da mulher na docência da Dança de Salão. E para tanto, rejeitar narrativas dessa dança, na qual o homem é preponderantemente visto como o protagonista dessa história, se torna um dispositivo contra-hegemônico ao que está posto.

Considero que ao romper com a manutenção de uma história única (ADICHE, 2019), se faz preciso ir além, trilhar caminhos na reparação da dignidade e, portanto, do papel da mulher na docência como sujeitas históricas e produtoras de conhecimento via corpo que dança.

Afinal, não dá para pensar a docência apartada do discurso político, quimérico trazer moveres e fazeres diferentes, e continuar ainda a reproduzir os moldes de subalternização e sexistas, fazer isso é perpetuar com essa estrutura em que nós não temos espaço de voz, que reforçam pesados silêncios que nos sufocam, onde ao depositarem em nossos corpos a tentativa de apagamento, gritamos pela liberdade e o direito de narrar a si (nós) mesmas.

Por fim, a Dança de Salão não pode passar incólume a convocatória de descolonização e possibilitar romper com o ciclo de apagamentos e violências da mulher docente, pois se faz necessário pensar o que ainda permanece como pano de fundo na manutenção da desigualdade de gênero no contexto do ensino.

Sabrina Rayna Vilar de Queiroz
UFBA

sabrinaraynavq@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Dança pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Márcia Virgínia Mignac da Silva
UFBA

marcia.mignac.silva@gmail.com

Profº. Adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia- UFBA.
Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP

Referências:

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARAÚJO, Simélia de Mello. **Descolonizar a universidade**: por uma educação como prática para a liberdade. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa (ORG). Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020. p. 130-154.
- BAIROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados**. In: RIBEIRO, Matilda (ORG) Revista Estudos Feministas, Dossiê Mulheres Negras, Florianópolis, v. 3, n. 3, 1995.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4.ed. São Paulo: Disfunção Europeia do Livro, 1980b.

- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.
- DIAS, Eulina Souto. **Corpos em movimento**: masculinidades e práticas educativas da dança em Campina Grande (1985 -2017). Campina Grande, 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.
- DUBY, G. **A sociedade cavaleiresca**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ELLMERICH, L. **História da Dança**. São Paulo: Nacional, 1987.
- FANNON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.
- GAIO, R.; FIORANTE, F.; COAN, A. B. **Corpo e movimento na dança de salão**: discussão sobre gênero. Coleção Pesquisa em Educação Física, v. 8, n. 2, p. 45-52, 2009.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 1. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1989.
- KATZ, H.; GREINER, C. 2005. **Por uma teoria do corpomídia**. In: GREINER, C. O corpo: Pistas para estudos indisciplinados. Annablume.
- KILOMBA, Grada. **Plantation memories**: episodes of everyday racism. Berlim: Unrast, 2008.
- MAJEROWICZ, Ilana Taya I.; SILVEIRA, Paola de Vasconcelos. **Cavaleirismo não é gentileza**: elucidações sexistas no pensar contemporâneo da dança de salão. 41º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Anais Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Joinville, v. 1, n. 1, p. 1-13, set. 2018.
- NAU-KLAPWIJK, N. **Tango**: um baile bien portenho. Buenos Aires: Corregidor, 2006.
- OYÈRONKÉ, Oyéwùmí. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. 1º ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- PERNA, Marco Antônio. **Samba de Gafieira**: a história da dança de salão brasileira. Rio de Janeiro: O Autor, 2001.
- POLEZI, Carolina, PACHECO, Débora Reis. **Empoderamento da mulher dama?** Corpos desejantes na dança de salão. Linha Mestra. n. 41 p. 166-174. Ago. 2020.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.
- SALDANHA, Milton. **A dama da gafieira, Maria Antonietta**. São Paulo: Phorte, 2010. Disponível em: <http://www.dancadesalao.com/jornal/dance/livroantonietta.php>
> Acesso em: 04/07/21
- SONILT, Rebecca. **A mãe de todas as perguntas**: reflexões sobre os novos feminismos. 2017. 1º edição. Editora Companhia das Letras. 2017.
- TIQQUN. **Contribuições para a guerra em curso**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

Meditadança em espaços virtuais

Sigrid Bitter (UFU)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Esse artigo se orienta através da minha tese, na qual apresento uma proposta metodológica de criação coreográfica partindo dos elementos que emergem de estados meditativos. Parto do pressuposto de que se torna imprescindível reconhecer o potencial criativo de cada indivíduo, valorizá-lo e encorajá-lo a utilizar essa criatividade a seu favor, tornando-o mais legítimo. E a forma que encontrei para acessar essa potência foi através de processos meditativos, orientados no Mindfulness, na Antroposofia e no Yoga. Valorizo muito os processos subjetivos de criação, por poderem despertar potencialidades até então não acessadas. Acredito muito na educação fundamentada na experiência que faz sentido para o aluno. Só assim o processo poderá ter uma reverberação positiva, de um aprendizado prazeroso e uma construção social mais saudável. Em virtude da situação Pandêmica atual, houve a necessidade de adaptarmos à esse novo contexto. Todas as aulas foram realizadas no espaço remoto. Abriu-se outras possibilidades de criação. Novos caminhos, novos saberes, novos desafios!

Palavras-chave: MEDITAÇÃO. DANÇA. CRIAÇÃO. EXPERIÊNCIA. ENSINO REMOTO.

Abstract: This article is oriented by my thesis, in which I present a methodological proposal of choreographic creation based on elements that emerge from meditative states. I start from the assumption that it is essential to recognize the creative potential of each individual, to value it and encourage him/her to use this creativity in his/her favor, making it more legitimate. And the way I found to access this power was through meditation processes, oriented in Mindfulness, Anthroposophy, and Yoga. I value very much the subjective processes of creation, because they can awaken potentialities that until then were not accessed. I believe very much in education based on the experience that makes sense to the student. Only then can the process have a positive reverberation, of a pleasurable learning and a healthier social construction. Due to our Pandemic situation, there was the need to adapt to this new context. All classes were held in the remote space. This opened up other possibilities for creation. New paths, new knowledge, new challenges!

Keywords: MEDITATION. DANCE. CREATION. EXPERIENCE. REMOTE TEACHING.

1 – O sentido da experiência no ensino

Temos uma valiosa contribuição para a discussão da noção de experiência do espanhol Jorge Larrosa Bondía, pesquisador, filósofo, pedagogo e

professor. Ele traz, em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), e mais tarde em seu livro *Tremores* (2015), o pensar a educação como um binômio experiência/sentido, porém sem menosprezar os saberes, as técnicas e o lugar da crítica. Para o autor, as palavras possuem força, pois elas conseguem dar sentido às coisas/fatos/fenômenos, elas constroem realidades e inclusive são fortes estruturas de subjetivação. Portanto, é necessário explorar o que a palavra “experiência” nos permite pensar, dizer e fazer pedagogicamente. Pensamos com as palavras, e “pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, logo, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21). O sujeito da experiência é um sujeito aberto e receptivo ao acontecimento, permitindo-se descobrir sua própria vulnerabilidade, fragilidade, impotência e ignorância.

No intuito de reforçar a noção de experiência sobre a qual me debruço, compartilho o pensamento de Molina, que descreveu de forma compacta vários estudos realizados sobre o assunto:

[...]não interessa aqui a noção de experiência da filosofia clássica, entendida como um modo inferior de conhecimento. Do mesmo modo, a ideia de experiência localizada no cerne da ciência positivista – controlada, calculada e objetivada – também não é o foco desse estudo. E nesse sentido, faz-se necessário diferenciar experiência de experimento, sendo esta interessada na manipulação de objetos ou coisas: pedras, animais, plantas, eletricidade, temperatura, etc.; enquanto a outra (a experiência) tem relação com a subjetividade, a provisoriedade e a incerteza. A noção de experiência aqui mobilizada não é, portanto, tributária da separação entre o homem e a natureza[...] (MOLINA, 2015, p.64).

Também precisamos ter cuidado para não fazer da experiência um imperativo, assim como tem-se visto acontecer ao longo da história. Como, por exemplo: o que temos de ser e ter sem ao menos sabermos o que é, e muito menos sem termos sentido necessidade, ou seja, como marionetes sociais.

No campo do ensino, também gostaria de mencionar as contribuições de Paulo Freire, as quais também convergem com os pensamentos de Edgar Morin (2015) e Larrosa, no que tange, à importância da curiosidade, da incerteza e da historicidade no processo de ensino-aprendizagem. Ele aponta a formação docente e a prática educativo-crítica (progressista) como fundamentais no ensino. Sua pedagogia se pauta na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Segundo Freire (2015), a criatividade é fruto da nossa curiosidade, pois é ela que nos move, e é através dela que nos posicionamos frente ao mundo que não

criamos, e sim cocriamos. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2015, p. 85). Quanto à ética, Freire (2015) diz que “é a decência e a boniteza andando de mãos dadas”, já que, ao agirmos com princípios de respeito para consigo mesmo, para com o outro e para com o planeta, aproximamo-nos de uma atitude laudável. Bom lembrar que a curiosidade de um não tem o direito de invadir a privacidade do outro.

Enquanto Freire mostra a dura realidade nordestina, onde se aprende pela dor, pela miséria, pela fome; Morin traz a possibilidade do ensino da condição humana através da cultura das humanidades, como nas artes, na filosofia, na linguística. Mas ambos compartilham do pensamento de que é necessário o aprendizado da compreensão humana, a qual será possível através da empatia, identificação e compaixão.

Edgar Morin, em seu livro *A cabeça bem-feita* (2015), apresenta uma reflexão sobre o processo de ensino na contemporaneidade, e sugere uma revisão, pois, segundo ele, esse processo encontra-se centrado na especialização, impedindo o acesso à complexidade dos conteúdos, o que acarreta no distanciamento entre as pessoas, desconectando-as do todo. Durante sua reflexão, Morin cita o princípio de Pascal: “[...] considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (PASCAL *apud* MORIN, 2015, p.88). Essa ideia também está presente na filosofia do Yoga, quando se evidencia que as partes compõem o todo assim como o todo é composto pelas partes, e que são indissociáveis, além de que tudo que existe no macrocosmo está inserido no microcosmo e vice-versa. Explicando de outra forma, a existência de uma partícula, por mais minúscula que seja, possui informações de todo o Universo.

2 – Processos meditativos

Um dos princípios, talvez o mais significativo, é a habilidade de termos atenção. Numa de minhas divagações, cheguei a ter um *insight* sobre a palavra atenção (mesmo que não seja a sua verdadeira etimologia): Ora, “a” é um prefixo que anula, que representa “sem”, ou seja, atenção poderia significar sem tensão. Interessante foi quando me dei conta de que para perceber algo, assimilar algo,

apreender algo, necessitamos estar num estado de receptividade, e este só acontece quando nos permitimos estar sem tensão, sem “pré-ocupação”, ou seja, estarmos no presente, inteiros e no aqui e agora. Portanto, dispomos de um recurso eficiente para alcançar uma atenção plena, que é prática da meditação.

A meditação é um procedimento muito importante em diversas áreas do conhecimento, como no Yoga, na Física Quântica, na Antroposofia, dentre outras. Ao acalmar a mente e relaxar os músculos, conseguimos atingir um estado de consciência alterado, permitindo o aflorar de todo o potencial do nosso Ser. Isso se dá pelo fato de a meditação provocar uma redução na frequência cerebral, o que oportuniza o fluir de sensações únicas, maior clareza nos pensamentos e, conseqüentemente, maiores possibilidades de criação.

Numa visão mais contemporânea, podemos falar de *Mindfulness*, considerada para alguns pesquisadores como uma forma meditativa e para outros como um estado mental (de atenção plena, observação clara, consciência plena) que se alcança através de várias técnicas, principalmente da meditação. Sua fundamentação está no treinamento da atenção por meio de um foco, que poderá ser a respiração, os movimentos corporais, as sensações, e sempre numa atitude de receptividade, consentimento e curiosidade. Segundo Mark Williams e Danny Penman¹ (2015), *Mindfulness* se fundamenta nos estudos da terapia cognitiva, da redução do estresse e de preceitos budistas. Williams foi um dos criadores da terapia cognitiva baseada na atenção plena. *Mindfulness*, ou atenção plena, exige ao mesmo tempo compromisso e persistência, assim como suavidade e desprendimento. Além de ser considerada uma prática, tornou-se também um estilo de vida. É o de se posicionar frente ao que nos acontece agora, possibilitando o romper de certos padrões de pensamento e de comportamentos automáticos que muitas vezes são inconscientes. É o aprender a viver de uma forma mais plena, enfrentando a ansiedade, o estresse, a exaustão e a depressão, conseqüentemente melhorando a memória e aumentando a criatividade.

A atenção plena consiste em observar sem criticar e em ser compassivo consigo mesmo. [...]. Em essência, a atenção plena permite que você capte os padrões de pensamentos negativos antes que eles o lancem em uma espiral descendente. Esse é o início do processo para retomar o controle de sua vida. (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p.13).

¹ Williams é professor de Psicologia Clínica na Universidade de Oxford e Penman é Ph.D. em Bioquímica. (WILLIAMS; PENMAN, 2015).

Com a prática, deve-se também alcançar a capacidade de vencer as distrações internas e externas, pelas quais somos constantemente tomados. Assim como no *Mindfulness*, deve-se meditar sem expectativas e sem esperanças, mas na presença de acolher o que pode ou não surgir dentro da calma infinita.

Na Antroposofia, percebe-se um vasto caminho de meditações contemplativas com a finalidade de acessar o aspecto espiritualista do indivíduo. Rudolf Steiner² (2007, 2008, 2009) também contribuiu com os seus estudos no campo da meditação e conseguiu desmistificar a prática esotérica, por fundamentá-la no livre pensar e na plena consciência. Mesmo seguindo um caminho espiritual, sempre se preocupou em manter as diferenças entre mundo anímico e o mundo físico. Para ele, não existe resultado científico algum que conteste a pesquisa espiritual. Em seu livro *O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação* (2007), Steiner sugere algumas práticas meditativas, a fim de entrar em contato com o mundo anímico e assim alcançar outros níveis de consciência. Ele indica três graus para se alcançar a iniciação, que denomina de preparação, iluminação e a iniciação propriamente dita. Na preparação, deve-se cultivar os sentimentos e os pensamentos. A sugestão para isso é a de observar de forma intensa e persistente os processos de germinar, crescer, vicejar, murchar, declinar e perecer dos fenômenos no mundo. Com a atenção mais aguçada, adquirida com um bom tempo de prática, surgirão sentimentos. Neste momento, os praticantes deverão estar receptivos, tranquila e serenamente, para possibilitar o ressoar interno destes sentimentos. Na fase da iluminação, também se deve despertar certos sentimentos e pensamentos latentes. Steiner propõe a prática da contemplação intensiva e compenetrada de uma pedra, de um animal e de um vegetal. Inicialmente, os sentimentos que forem surgindo existirão apenas durante a meditação, mas, com uma prática mais constante, eles perdurarão por mais tempo. A iniciação representa mais um degrau desse desenvolvimento anímico-espiritual. Nesse estágio, o praticante deverá ter vivenciado as fases anteriores e agora deverá passar por três “provas”, as quais não irei mencionar pelo fato de não serem o foco nesse processo.

Outra visão sobre a meditação, essa bem mais antiga é a do Yoga. Possivelmente a origem desses ensinamentos encontra-se nos textos védicos, que

² Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo e pesquisador científico-espiritual da Sociedade Teosófica e fundador da Sociedade Antroposófica. Com os seus estudos, contribuiu para os campos das artes, organização social, pedagogia (Waldorf), medicina, farmacologia, agricultura, pedagogia curativa, dentre outros. (STEINER, 2007).

são as escrituras sagradas do hinduísmo. Os Vedas foram as primeiras escrituras em versos de toda tradição cultural da civilização indiana, que antes disso era passada oralmente em forma de cânticos, de geração para geração. Estes formam a base do conhecimento e das práticas religiosas e espirituais indianas. Os Vedas se subdividem em: Rigveda, Yajurveda, Samaveda e Atharvaveda, que percorrem os campos da medicina, da dança, das artes marciais, dos exercícios energéticos, da meditação, do autoconhecimento, da poesia, do canto, da astrologia, da administração, da comida e em muitos outros contextos. O Yoga Sutra de Patañjali abarca o sistema filosófico e a técnica do Yoga de uma forma sintetizada. Nele se originou o Raja Yoga, ou seja, a linha meditativa do Yoga. Taimni³, em seu livro *A ciência do Yoga* (1996), apresenta-nos os ensinamentos fundamentais do Yoga, respaldados nos Sutras de Patañjali.

Yoga-Sutras são a base mais adequada, não somente por oferecerem todas as informações essenciais sobre o Yoga de maneira magistral, mas também por serem reconhecidos como obra-prima na literatura do Yoga e, como tal, resistir ao teste do tempo e da experiência (TAIMNI, 1996, p.12, grifo do autor).

Conforme essa linha de pensamento, pode-se afirmar que o Yoga é um caminho em busca da verdade latente no nosso íntimo, que requer muito tempo de dedicação através de uma procura séria e amorosa.

O trabalho desenvolvido com os alunos partiu da meditação estabilizadora do Yoga, na qual a atenção se volta para a respiração, objetivando alcançar um estado de equilíbrio físico, mental e emocional e assim permitir ao indivíduo atitudes e pensamento focados. Em seguida passou-se para a meditação contemplativa, indicada na Antroposofia. O aluno escolheu um fenômeno que chamasse a sua atenção e o qual poderia ser observado diariamente para que pudesse ser o foco de sua contemplação. Durante o processo esperava-se que insights, memórias, sonhos pudessem emergir. Desses elementos partiria todo o processo de criação. E, para alguns alunos, o processo continuava mesmo findando o semestre. Ou seja, a meditação já fazia parte de seu cotidiano. Podemos dizer que, nesse caso, o *Mindfulness* era incorporado na vida dessas pessoas.

3 – Novos desafios

³ I. K. Taimni nasceu na Índia, pesquisador de química na Inglaterra, dedicou-se aos estudos da filosofia hindu, além de praticá-la. Teve grande contribuição, com os seus textos, na literatura teosófica.

Essa nova experiência, de forma remota, está trazendo muitos desafios, muitas tentativas, muitos erros como também muitos acertos e situações inesperadas. Já podemos considerar ser uma época muito profícua, principalmente nessa nova forma de interação digital entre a turma e com o professor. As trocas estão sendo mútuas e horizontalizadas. Os alunos conseguem demonstrar seus potenciais criativos com muita riqueza, sensibilidade e profundidade. Porém, ainda temos muito a percorrer, já que o caminho se mostra bastante inovador, necessitando de muita lapidação, pesquisa, reflexões, mudanças, amadurecimento, etc.

Como estamos em plena adaptação, devido à Pandemia, ainda não conseguimos finalizar a escrita sobre todos os acontecimentos, e tenho a consciência de que isso não acontecerá pois, tudo está em constante transformação. Porém, já podemos apontar algumas reflexões, hipóteses e insights que surgiram nesse primeiro momento com o despertar desse novo processo.

Os desafios já se apresentam pela própria formatação de aula do ensino remoto:

1. Existe entre os colegas e o professor uma barreira que se chama monitor. Em muitos casos, sabemos, que além do áudio mutado, as telas do vídeo também ficam desligadas. Isso já traz a primeira dificuldade, que é a falta de interação entre os participantes. Nesse sentido, estipulei a primeira regra para as nossas aulas: todos deveriam estar com a câmera ligada e o áudio só seria ligado no momento da fala para não causar interferências. Lógico que houveram algumas dificuldades como: nem sempre o equipamento utilizado era um computador, às vezes instabilidades e outros problemas com a internet, além da plataforma que utilizamos na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) que por sinal é muito boa quanto aos recursos disponíveis, porém é um arquivo pesado, necessitando de um bom plano de internet, o qual nem todos os alunos possuem condições financeiras e de acesso. Contudo, conseguimos driblar bem essas dificuldades.

2. A distância geográfica também foi uma questão complicada, já que para um trabalho mais sensível, subjetivo e de trocas, o estar junto é muito importante. Principalmente com uma proposta inovadora, a qual pode trazer uma certa insegurança por estar percorrendo um caminho muito íntimo e desconhecido. É um convite para sair da zona de conforto e se autodescobrir. O estar junto traz coragem, pois nos sentimos no mesmo barco; traz acolhimento, pois nos é permitido

arriscar sabendo que existe o outro que nos apoia; traz empoderamento, pois se abre espaço para a descoberta de sua própria potência e a do grupo. Mesmo com todas as telas dos monitores abertas, tendo a sensação de uma proximidade, a distância vibracional/energética do estar junto não se faz, e se faz, é de uma forma muito minimalista, a qual não contempla as necessidades para a proposta desse trabalho.

3. O rendimento do aluno fica prejudicado, já que nas aulas síncronas este pode estar fazendo várias outras atividades, tirando o foco em questão. O “estar no aqui e agora” é fundamental. As aulas frente à um monitor são estressantes, cansativas e demanda um esforço muito grande por ambas as partes: professor e aluno. Para amenizar essa questão, implementaram-se as aulas assíncronas, onde o aluno assiste à algum material na mídia ou faz uma escrita de pesquisa ou mesmo outras atividades. Porém, esse tempo das aulas assíncronas, é melhor aproveitado quando as aulas se dão presencialmente. Entretanto, é o que temos no momento.

4. A etapa do processo meditativo parece que não funcionou muito, pois os elementos que podiam nele aflorar, quando não vinham, apareciam de forma muito incipiente. Esse fato foi discutido com os alunos, já que houve uma certa frustração por minha parte pela sensação de que algo não havia dado certo. E ao mesmo tempo uma curiosidade minha em descobrir o porquê. Das conversas que tivemos, constatamos vários empecilhos, os quais tinham origem na situação da Pandemia, como: a falta de um espaço reservado para meditar, a falta de privacidade para um momento de se silenciar, a dificuldade em estipular uma rotina, a impossibilidade de estar no lugar onde a escolha do fenômeno fosse a mais adequada, dentre outras demandas.

5. A outra questão foi como desenvolver uma prática de dança online, já que a proposta desse trabalho foi a de chegar numa produção coreográfica partindo de elementos que emergem dos estados meditativos. Como no momento isso era inviável, constituiu-se um espaço para outras criações. Com isso, a habilidade que cada aluno já apresentava era aprimorada durante o processo. Ou mesmo, aconteceu de alunos descobrirem uma habilidade até então para eles desconhecida. Isso foi bastante enriquecedor. Houveram várias criações como: desenhos, letras de música, arranjos musicais, representações teatrais, contação de histórias criadas pelos próprios alunos, história em quadrinhos, poesias, instalações, edição de

vídeos, edição de fotos, e até a experimentação de um bolo o qual foi compartilhado ao final da disciplina. A questão da dança ficou mais distante, e a razão desse fato eu diria que foi pela falta de aulas presenciais, já que eu exploro muito o trabalho da Fundamentação de Rudolf Laban (1978,1984,1988), e esta se dá sempre em laboratórios de duplas, trios e subgrupos. A criação em dança em grupo é mais simples e prazerosa do que individualmente; pelo menos nos estágios iniciais da descoberta do movimento. Por outro lado, o aluno foi convidado a se autoconhecer e descobrir suas potências, o que trouxe possibilidades para outras criações, as quais poderão ser muito úteis num processo de criação coreográfica. Ou seja, transformar essa criação do aluno em movimento.

Ao final do semestre solicitei que os alunos preenchessem um formulário, sem identificação, o qual requeria que descrevessem os aspectos positivos, os negativos e as sugestões sobre a referida disciplina. Os aspectos negativos já foram contemplados durante a minha escrita anterior. Gostaria de citar alguns aspectos positivos descritos pelos alunos, os quais também foram importantes para um feedback desse novo “novo”.

- “A forma como a matéria foi ministrada e as diferentes formas que a professora nos fez pensar subjetivamente sobre diversas experiências próprias.”

- “Permitir refletir sobre as nossas emoções e sensações. São poucas as possibilidades que temos para pensar em nós mesmos.”

- “A contemplação e divulgação de conhecimentos, que até então para mim eram novos, é um ponto que se destaca na aula. Os debates em aula sempre trouxeram uma nova reflexão a respeito tanto sobre a minha pessoa quanto a tudo que me rodeia.”

- “Câmera ligada, interação das pessoas em todas as aulas, tarefas de fácil compreensão, ótima comunicação professora-aluno, conversas fluidas e interessantes, interesse em buscar coisas diferentes e novas, reflexões, sair da zona de conforto.”

- “Foi uma aula para desocupar a mente e refletir sobre nós mesmos. Foi muito legal e você, Sigrid, é uma pessoa que exala luz e felicidade pra gente! Muito obrigada.”

Apesar de todas as dificuldades, conseguimos superar alguns desafios, o que nos impulsiona a seguir em frente com a nossa jornada. É gratificante ver a entrega e o esforço dos alunos mesmo nesse momento em que o medo, a

insegurança, as dores das perdas, as incertezas, dentre outros fatos nos arrebatam e acabam afetando o nosso emocional e também a nossa razão. Uma vez que, para acessar o subjetivo e o sensível em nós, precisamos estar relaxados, sem tensão, abertos para o que está por vir, abertos para o novo, sem medo do vulnerável, do desconhecido e do frágil em nós. Vejam só que tarefa difícil quando estamos em plena segunda onda da Pandemia! Mesmo assim, alguns alunos conseguiram. Tiveram a coragem e aceitaram embarcar nessa viagem maravilhosa da autodescoberta, a qual não é nada fácil mas, com certeza, muito gratificante, por nos proporcionar reflexões e conhecimentos sobre nós mesmos e sobre a humanidade.

4 - Considerações finais

Após a experiência do primeiro semestre com aulas remotas, necessitando de determinadas adaptações, as quais algumas foram assertivas e outras nem tanto; também surgiram situações não previsíveis que foram vantajosas; posso dizer que foi um semestre atípico profícuo.

Em primeira instância, convidar o aluno a se auto observar através do exercício da meditação, fez com que ele se autodescobrisse e se visse fazendo realmente parte do mundo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, *pensar mais devagar*, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; *parar para sentir*, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, *suspender a opinião*, *suspender o juízo*, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a *atenção* e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, *calar muito*, *ter paciência* e *dar-se tempo e espaço*" (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24, grifos meus).

Optei por grifar algumas palavras na citação anterior para reforçar o que pretendi nesse processo meditativo: oportunizar ao estudante um momento de cessar essa aceleração do dia a dia e permitir uma escuta, uma escuta com atenção plena sobre todos os seus sentidos e, assim, sem juízos e sem justificativas, permitir o emergir de sensações. A Pandemia, de certa forma provocou isso na humanidade, porém sobre o viés da morte eminente, quando o medo tomou conta e nos paralisou. O medo só é benéfico quando ele nos orienta, quando ele nos mostra os nossos limites. Entretanto a proposta que trago é a de que cada um tenha um tempo para

sentir, um tempo para se acolher, um tempo para respirar e retomar as suas forças, além de se auto descobrir ao estar em contato consigo mesmo. E as sensações que surgiam serviram de material para todo o processo de criação. A esse estudante, segundo Larrosa, possibilita-se ser o sujeito da experiência; quando ele se expõe com tudo o que tem de fragilidade e de risco nisso, deixando-se afetar, adquirindo marcas, e ao atravessar o acontecimento, ele se forma e transforma, ou seja, “um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo que se faz experiência dele se apodera.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.25). É ter a coragem de sair da zona de conforto e estar aberto para experimentar o novo que pode nos transformar. Ainda, a experiência é única e intransferível, pois para cada um haverá um modo particular de dar sentido a um mesmo acontecimento.

Quando lanço a proposta da observação de um fenômeno escolhido pelo próprio estudante e sugiro que o observe diariamente por um período de 5 a 10 minutos, é com o propósito de oferecer ao aluno a oportunidade de sair de sua atividade mental cotidiana e vivenciar possibilidades no campo da subjetividade, permitindo que diferentes sensações emergjam dessa observação. E assim ele poderá ter em mãos uma gama de elementos para a sua criação. Minha proposta está pautada na contemplação de um fenômeno escolhido, na receptividade ao novo e na paciência da espera pelo surgimento de sensações. Quando estas surgem, não se deve classificá-las, nem as julgar, nem tentar dar um significado a elas. Deve-se afastar as indagações cognitivas, permitindo assim estar num estado de presença e abertura. O trabalho revelou, portanto, que essa tarefa não é nada fácil, principalmente pelo fato de, provavelmente, esta ser a primeira experiência com essas propriedades na vida dos alunos. E também, pela dificuldade que a maioria deles apresenta em sair de sua esfera mental, pois aprende-se que, estando no campo mental, podemos justificar tudo objetiva e racionalmente, aparentemente permanecendo numa zona de conforto, ou seja, numa região segura. O contato com o campo emocional tende a levar a um estado de insegurança, principalmente por não se poder prever os acontecimentos. Nestes, poderão aflorar medos, frustrações, revoltas, raivas e outras emoções, que fazem parte do processo e que podem ser bastante ricas para o crescimento, desenvolvimento e amadurecimento do aluno. Nesse caso, a proposta é a de incentivar o estudante para que tenha coragem em se arriscar ao novo. Alguns alunos até que se arriscavam, mas outros, pelo fato de já estarem saturados emocionalmente com a questão pandêmica, tiveram certa

dificuldade ou mesmo bloqueio. Aqueles que conseguiam entrar no processo, relataram posteriormente terem sido momentos de respiro, de acalento e de esperança.

A próxima instância foi transformar os elementos que emergem dos estados meditativos em criação. Pensando metaforicamente como uma semente de manga que precisa de um estímulo propício para se tornar uma linda e frondosa mangueira, esse estímulo para a criação é acionado, no nosso caso, através do processo meditativo. Na literatura temos o grau zero da escritura e/ou ao ponto morto de um desejo furioso de Roland Barthes e Maurice Blanchot (2003), que carrega todo o potencial em forma latente para que algo possa se manifestar. É onde encontramos a possibilidade de ir a qualquer lugar, a qualquer velocidade, e de manifestar um desejo. E ainda, onde estados intensos, fortes e excepcionais estão em sua fase latente. O neutro de Barthes e Blanchot tem essa força de ação, desejo, intensidade, velocidade, e não algo passivo. Nada está pronto, nada é previsível, tudo está por vir, com toda a força vital que possa existir. O neutro não é uma noção neutra, passiva, do nada. É justamente nesse ponto morto que encontramos a possibilidade de ir a qualquer lugar, a qualquer velocidade, e de manifestar um desejo. É o grau zero da escritura, em que estados intensos, fortes e excepcionais estão em sua fase concentrada e oculta.

As conexões entre as sensações percebidas durante a meditação com o processo criativo demanda uma certa autenticidade, liberdade e disposição do aluno. Para que elas possam fluir, gostaria de exprimir o pensamento de Freire (2015), quando o mesmo preconiza que os professores precisam ter autoridade sem ser autoritários e que é preciso dar asas à liberdade, porém, sem libertinagem. Isso se alcança com serenidade, amorosidade e retidão, sendo firmes e sérios nos propósitos educacionais. O bom-senso é fruto de uma prática metódica de questionamentos, comparações, dúvidas, incertezas, mensurações, provocadas pela curiosidade. Deve-se também ter respeito às dificuldades próprias de cada indivíduo, sendo tolerante, paciente, e protagonizar um papel de orientador do processo. Saber que cada ser está num determinado estágio de desenvolvimento e respeitar essa condição, além de possibilitar o tempo necessário para que cada um possa amadurecer.

Na proposta que eu trago aos alunos, sigo atenta aos seguintes aspectos:

- Respeitar e agregar a experiência que cada integrante traz consigo;

- Incentivar a curiosidade do aluno ao propor tarefas “um tanto esquisitas”, ou seja, diferentes do habitual;
- Despertar a criatividade do aluno ao oferecer vivências em que eles possam se autodescobrir;
- Proporcionar uma relação de ensino traçada por dois vetores, em que tanto o aluno quanto o professor se tornam coautores do processo;
- Estabelecer um diálogo permanente entre todos os envolvidos no processo;
- Nada está totalmente predeterminado, e com isso a sensação de insegurança e o medo da possibilidade de um fracasso poderão estar presentes;
- O sensível marca a experiência desse processo.

Em seu livro *Pedagogia da autonomia* (2015), Freire discute alguns saberes indispensáveis da prática progressista e aponta a reflexão crítica como imprescindível na relação teoria/prática. Para ele, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p.24, grifo do autor). É encorajar o aluno a se arriscar, se aventurar, criar e refazer algo já aprendido, ou mesmo novo, é permitir a manifestação autêntica e autônoma do aluno, as quais possibilitarão a expressão da liberdade.

Não adianta o professor almejar transferir a sua própria experiência ao educando, já que somos todos únicos, com nossas próprias singularidades; e uma experiência, mesmo que repetida, nunca será a mesma. O que pode ser feito é provocar situações em que o outro possa ter a sua própria experiência. Nesse processo, quem ensina aprende ao ensinar, tendo em vista que somos seres históricos inacabados. O inacabamento só existe onde encontramos vida. E a vida nos faz existir, à medida que adquirimos um corpo consciente, receptivo, disposto a aprender, transformar, criar, e não um corpo como mero depósito vazio a ser preenchido por conteúdos. Esse inacabamento ou inconclusão instiga o indivíduo a um permanente processo de busca. E ainda, a existência envolve linguagem, cultura, comunicação em níveis mais profundos e complexos. Para existir, torna-se necessário assumir o direito e o dever de escolher, deliberar, vencer obstáculos, produzir uma política, e assim constituir uma prática formadora e ética. Estarmos conscientes disso nos possibilita ir mais além e assumir um ser aventureiro

responsável. Nada precisa ser perfeito, mas sim inteiro. Nada está acabado, tudo está em constante estado de invenção e reinvenção.

Sobre o estudo da condição humana, a cultura das humanidades tem muito a contribuir, através dos campos da literatura, da poesia, do romance, do cinema, da música, da pintura, da escultura, da dança, da filosofia. Pois estes colocam em evidência aspectos existenciais, subjetivos, afetivos, ou, melhor dizendo, “[...] revelam a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço” (MORIN, 2015, p.44). Outro aspecto que se negligencia no nosso aprendizado é o da compreensão humana. Torna-se necessário ampliar as possibilidades sobre um fato, adquirir mais empatia, identificar e ter compaixão para que se possa ter uma verdadeira comunicação e então compreender o outro, já que compreender significa colocar-se junto.

Ensinar a viver necessita transformar conhecimentos em sabedoria, e incorporá-la para toda vida; as informações sendo transformadas em conhecimento e este em sabedoria. Mais uma vez, uma grande contribuição é a cultura das humanidades. Ela pode representar, em seus múltiplos sentidos, escolas de vida, quando abordam a descoberta de si, quando permitem que o aluno se expresse, apropriando-se de um conhecimento linguístico, e quando trazem a poética e a complexidade da vida. Segundo Edgar Morin (2015, p.50), essas áreas “deveriam convergir para tornar-se escolas de compreensão [...] nesses tempos de incompreensão generalizada [...] É a partir da compreensão que se pode lutar contra a o ódio e a exclusão”, assuntos estes bastante emergentes. E também, é necessário que se tenha lucidez, a qual poderá ser adquirida com o aprimoramento da percepção. O momento atual está nos colocando em “xeque-mate”, nos obrigando a refletir sobre várias questões da nossa vida, inclusive sobre o sistema educacional, o qual já não mais nos contempla. Portanto, chegou a hora de uma mudança, uma mudança drástica porém extremamente necessária. Quem sabe, só assim nos tornaremos humanos melhores, que saibam cuidar de se, do outro e do planeta?

Dra. Sigrid Bitter
UFU
sigridbitter@gmail.com

Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRJ (1982), Mestrado em Ciências do Esporte pela Johann Wolfgang Goethe Universität (Frankfurt am Main 1993), Doutorado em Artes Cênicas pela UNIRIO/UFU (2017), docente na Faculdade de Educação Física da UFU (desde 1987).

Referências:

- BARTHES, Roland. Aula de 18 de fevereiro de 1978. In: _____. **O Neutro:** anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978. Tradução de Ivone Castillo Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 5-43.
- BITTER, Sigrid. **A meditação como ponto de partida para a criação coreográfica:** o (in)visível de um corpo dançante. Rio de Janeiro, 2017. 205f. Doutorado em Artes Cênicas. Centro de Letras e Artes, DINTER – UNIRIO/UFU, Rio de Janeiro, 2017.
- DEMARZO, Marcelo; CAMPAYO, Javier García. **Manual prático Mindfulness:** curiosidade e aceitação. Tradução de Denise Sanematsu Kato. São Paulo: Palas Athena, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Editora: Paz&Terra, 51ª edição, Rio de Janeiro, 2015.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** Organização de Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. **Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung.** 2ed. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984.
- _____. **Die Kunst der Bewegung.** Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher, 1988.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Tradução de João Wanderley Geraldi, n. 19, jan/fev/mar/abr de 2002.
- _____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MEHTA, Rohit. **A ciência da meditação.** Brasília: Teosófica, 2009.
- MOLINA, Alexandre José. **Experiência artística no ensino superior em dança: ativações para um currículo encarnado.** 2016. 164f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 22.ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- STEINER, Rudolf. **O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação.** 7.ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.
- _____. **Os seis exercícios complementares:** e o coração etérico. Colaboração de Athys Floride e Maurice Le Guerrannic; tradução de Ruth Salles. São Paulo: João de Barro, 2008.
- _____. **Spiritual beings in the heavenly bodies and in the kingdoms of nature** [orig. GA 136]. Great Barrington, MA: SteinerBooks, 2009.
- TAIMNI, I.K. **A ciência do Yoga:** Comentário sobre os Yoga-Sutras de Patañjali à luz do pensamento moderno. Tradução de Milton Lavrador. Brasília: Teosófica, 1996.

WILLIAMS, Mark; PENMAN, Danny. **Atenção plena.** Mindfulness. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

Isadora veste farda – um modo de dançar no contexto da escola pública de Salvador, Escola Municipal Fazenda Grande 2 Ministro Carlos Santana

Simone Lisete Santos Gomes (PRODAN-UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

RESUMO: Este artigo, tem como finalidade pensar em possibilidades de uma dança para escola pública, enfatizado os anos iniciais, a partir de aspectos do legado de Isadora Duncan. Aprendizagem precisa, ser conduzida para uma educação sobre valores, respeito, o cuidado consigo mesmo, o cuidado com o outro, nos textos de Michel Foucault (1984), algo que deve permear em todas as relações; para tratar sobre a conscientização e questão ambiental atentando para a natureza como princípio da vida, o ambientalista Ailton Krenak (2019). E sobre o que seria mais apropriado em termos de técnica de dança, estes fatores como cuidado com a natureza e com o outro, respeito, estejam inseridos na condução de uma dança reflexiva onde até o que vestir com Umberto Eco (1982) a busca por argumentos para discernir essas questões e que sensações um traje para dança pode expressar no movimento do dançar. A respeito sobre cultura, ambiente e genética das crianças busquei Steven Pinker (2004). Para tratar do procedimento metafórico durante as aulas de dança Lenira Rengel (2007). Como procedimentos metodológicos utilizamos dinâmicas de vivências, jogos com ritmos variados, material audiovisual com ambientes da natureza assim como improvisações em contato com a natureza, estudos sobre Isadora Duncan (Kurt, 2003). A ideia de “Isadora Veste Farda”, ou seja, as crianças não vão vestir túnicas e sim a dança de “Isadora” será com a farda da escola.

Palavras-chaves: ESCOLA. DANÇA NATUREZA. FARDA. ISADORA DUNCAN.

ABSTRACT: This article aims to think about possibilities of a dance for public school, emphasizing the early years, from aspects of Isadora Duncan's legacy. Learning needs to be conducted towards an education about values, respect, care for oneself, care for the other, in Michel Foucault's texts (1984), something that should permeate all relationships; to address the awareness and environmental issue paying attention to nature as a principle of life, the environmentalist Ailton Krenak (2019). And about what would be more appropriate in terms of dance technique, these factors such as care for nature and for the other, respect, are inserted in the conduct of a reflective dance where even what to wear with Umberto Eco (1982) is the search for arguments for discerning these issues and what sensations a dance outfit can express in the movement of dancing. Regarding children's culture, environment and genetics, I sought Steven Pinker (2004). To deal with the metaphorical procedure during dance classes Lenira Rengel (2007). As methodological procedures we used dynamics of experiences, games with varied rhythms, audiovisual material with natural environments as well as improvisations in contact with nature, studies on Isadora Duncan (Kurt, 2003). The idea of “Isadora Veste Farda”, that is, the children will not wear tunics, but the dance of “Isadora” will be in the school uniform.

Keywords: SCHOOL. DANCING NATURE. UNIFORM. ISADORA DUCAN.

1. Experiência na Escola

Existiria uma Dança mais adequada para escola pública que abordasse princípios, valores, respeito e a sensibilidade de um ser humano cidadão?

Como abordar os fundamentos do Projeto político pedagógico da escola nas aulas de Dança da escola Municipal Fazenda Grande 2 em Cajazeiras?

A partir de 2003 a prefeitura de Salvador promove um concurso para as áreas de artes (dança, teatro, música e artes plásticas). Algo inovador e que pode empregar centenas de profissionais artistas e oportunizar crianças jovens e adultos a se aproximarem do mundo das artes. Muita concorrência e finalmente o resultado positivo para ser professora de dança nas escolas da Rede municipal de Ensino Salvador. E lá se vão quinze anos no trabalho com crianças de cinco a quinze anos e até com os jovens e adultos. Estou lotada na Escola Municipal Fazenda Grande 2 Ministro Carlos Santana. Uma escola como a maioria, sem estrutura necessária para se trabalhar com artes. Salas bem pequenas com muitos alunos e muitos móveis para carregar e conseguir abrir um espaço para poder dar as aulas.

A escola Municipal Fazenda Grande 2 Ministro Carlos Santana, fica situado no bairro de Cajazeiras, maior bairro da América Latina, em termos populacionais. Neste bairro super populoso encontram-se moradores de classe social baixa em nível econômico, onde a pobreza persiste e com ela a marginalidade vem crescendo, juntamente com a violência e o tráfico de drogas. Muito cedo as crianças e jovens são corrompidos pelos vampiros do mal e da ganância. Jovens pretos, pardos, pobres que ficam sujeitos à perversidade do mundo atual, com muitos preconceitos e discriminações.

2. “Isadora”

Isadora Duncan, foi uma dançarina norte americana auto didata, que via na inspiração para sua dança, entre outros elementos, a natureza. [...] o mar o vento a música que sua mãe tocava ao piano. Inspirava-se também em pinturas como “A Primavera” de Botticelli. De acordo com Peter Kurth (2003) Isadora tinha dança como seu próprio ar, desde bem pequena já sabia o que queria. “Não inventei a

minha dança” repetia Isadora “ela existia antes de mim, mas estava adormecida. Eu simplesmente a descobri e despertei” (Kurth 2003, p17). As metáforas nas aulas de Isadora absorviam das imagens do cotidiano das crianças e de ações pertencentes da natureza como dizer que deveria pegar a energia da terra e jogar para o universo, ou balançar o corpo como se fosse a onda do mar, pegar a água e deixar as gotículas caírem pelas suas mãos.

Embora Isadora Duncan não tenha deixado nada escrito sobre a sua dança, sua irmã mais velha Elisabeth e algumas de suas alunas sistematizaram as suas aulas e organizaram o seu repertório coreográfico como: “Lulabay”, “Figuras de Tanagra”, “As três graças” (DUNCAN, 1987). A família de Isadora, mãe e mais três irmãos, eram apaixonados pela Grécia, suas histórias e a cultura. E foi vendo os Mármores de Elgin a Niké de Samotrácia, as cariátides e as estatuetas de Tanagra que Isadora decidiu usar para as danças as túnicas gregas, pois afirmava que trazia leveza e distinguia a expressão de sua dança (DUNCAN, 1987).

3. A dança de Isadora com crianças

Depois de muitas experiências em sala de aula, a técnica de Isadora Duncan foi escolhida para as aulas de dança na Escola Municipal Fazenda Grande 2 Ministro Carlos Santana, apresentando resultados satisfatórios e muitas vezes até surpreendentes

Surge uma reflexão em forma de hipótese: O fazer da dança de Isadora Duncan promove fundamentalmente o cuidado de si e do outro e com a natureza que dialogam diretamente com o projeto político pedagógico da escola.

Após momentos de reflexão, surgem algumas questões a respeito da dança na escola pública. Diante de uma realidade sobre estruturas físicas inadequadas, condições de trabalho ineficazes, crianças sem uma base familiar que lhe deem um alicerce afetivo, uma estrutura emocional, temos a possibilidade de ensinar a arte da dança. Qual seria a dança mais apropriada que abordasse na sua técnica e filosofia, princípios que estivessem norteados pela relação homem x natureza, relação de respeito, direito a sua identidade, diversidade e cidadania? Sabemos que historicamente, uma técnica de dança específica necessita de um traje específico. O não uso desse traje implicaria no desenvolvimento desta técnica e na evolução e expressão do movimento? Essas perguntas definem a proposta de

pesquisa que vem sendo desenvolvida e sendo executada de forma remota, numa escola pública no bairro da Fazenda Grande 2, em Cajazeiras, com as turmas de quarto e quintos. A ideia é apresentar como resultado, uma aula com essas crianças e uma coreografia com o tema “mandalas, beleza e cor”. Durante o processo das aulas, haverá um momento de expressão da dança em uma pintura de uma mandala e partindo desse objeto de inspiração, numa interdisciplinaridade, no processo de criação coreográfica.

A metodologia é uma pesquisa emancipatória (artigo pesquisa – pós positivista em dança. Stinsen & Green), seria a mais indicada visto que a princípio, o processo participativo e atuante, sendo professora das turmas será muito necessário para observar os resultados obtidos durante o percurso. Sendo utilizada de forma qualitativa no sentido de compreender diferentes abordagens, estratégias para conseguir melhores resultados. Serão observadas ações do contexto cultural, expressão do ser humano nas interpretações das vivências e inferências de cada ação na proposta refletida e analisada. Visto que sou professora destas turmas e tenho trazido a técnica de Isadora Duncan, nas aulas. Importante ressaltar que este, um momento lastimoso de interrupção, devido ao covid 19, impedindo uma observação mais intensa. De todo modo trabalhamos com sensibilizações através de sabores, cheiros, aguçando a percepção dos sentidos, como perceber e diferenciar texturas que existem: pedras, areia, argila, folhas, penas, tecidos, água.

As vivências em parques, praias, cachoeiras e reflexões que esta técnica oferece, é de grande relevância propiciando o encontro com a natureza. Com o ser natureza. A aula de dança de Isadora é aplicada utilizando- se muito das metáforas relacionadas com as ações da natureza. Exemplo de suas falas: “chama o namorado” “colhe e oferece a flor”; “balança os braços como se fosse as folhas nos galhos das árvores”; “deixa o tronco para baixo relaxado igual a postura de um macaco”; “você vai descendo devagar como se fosse uma vela apagando,”. São metáforas muito utilizadas nestas aulas e que tem um respaldo em escritos sobre o assunto nas suas teses e artigos é a professora/doutora Lenira Peral Rengel (2007).

[...] A relevância do procedimento metafórico consiste na compreensão de que ele instaura, de fato, o sensório motor e os conceitos abstratos juntos. A comunidade de ambos (sensório e abstrato) se nomeia de corponectividade, para mostrar que, no corpo, teoria e prática não são independentes. Com este conceito

abandona-se a oposição entre mente e corpo e entre ensino aprendizagem.
(RENGEL, pg. VI. 2007)

Outra sugestão de estratégia para uma dança mais apropriada para esta escola seria adequar a dança pensando no Projeto Político Pedagógico da escola firmando assim uma mais ação intensificada entre arte e educação atrelada às proposições e ao ambiente escolar. Analisando o Projeto Político Pedagógico da escola, percebe-se inúmeras identificações de conteúdos relacionados como; respeito à cultura afro-brasileira e indígena; identidade; valores. Os princípios pedagógicos são os seguintes:

- 1 - Princípios Éticos: autonomias, responsabilidade, respeito ao bem comum.
- 2 - Princípios Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas culturais.
- 3 - Princípios Políticos: direitos e deveres da cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- 4 - Princípios Epistemológicos: Através da prática do sócio interacionismo, valorizando os conhecimentos prévios do educando.

Posso constatar na leitura feitas do PPP da Escola, que há uma harmonia de pensamentos entre o plano de ensino de Dança com estes princípios elencados no documento. Entretanto, veio a indagação sobre a eficiência ou não do trabalho da dança em sala de aula. Busquei respostas com meus pares professores da rede municipal.

Pergunta: Como professora de Dança na escola pública você acredita que exista uma dança ideal para ser trabalhada neste espaço? E se existe, qual seria esta dança?

Respostas:

“Acredito que sim. Aquele que valoriza o conhecimento das crianças, de uma linguagem mais próxima da realidade deles e de uma forma que seja divertida e prazerosa em fazer”. (Marcia Pedrosa, professora de dança da rede municipal há 14 anos).

“Nestes anos como professora da escola pública, percebo cada vez mais que não existe um estilo de dança a ser trabalhado. É preciso estar aberta para as necessidades do grupo. No entanto, percebo que quando na aula proponho trabalhar utilizando estilos de Dança mais próximo da cultura popular, atividades corporais com jogos e brincadeiras e danças já conhecidas pelos estudantes, a

resposta para alcançar o objetivo é mais rápida. Ser flexível é a melhor palavra para definir a aula de Dança nesse espaço e, se possível tentar cada vez mais desconstruir o entendimento de Dança apenas como momento recreativo”. (Clarice Muniz Contreiras, 09 anos professora de dança rede Municipal)

“Não há um estilo de dança ideal. Temos que fazer Arte-educação de qualidade, mas a(s) modalidade(s) de dança utilizada vão muito da professora e do alunado” (Lorena Oliveira, professora de dança da Rede Municipal de Salvador há 10 anos)

“Não penso num estilo de dança, mas em propostas de danças que estimule o reconhecimento de Si, da sua história e ancestralidade e a autonomia.” (Lissandra Patrícia, foi professora da Rede Municipal por 04 anos, no regime REDA.)

Analisando as respostas das colegas é de se pensar que, de modo geral, todas temos uma coerência sobre a maneira mais ajustada para ensinar a dança na escola pública. Têm-se que levar vários fatores em consideração como: espaço físico, estrutura do local, tipo de clientela, estado emocional da turma e principalmente a vontade de aprender.

4. A dança e a natureza

[...] Procurar na natureza as formas mais belas e encontrar nelas o movimento que expressa a alma essa é a arte da dançarina. [...] minha inspiração foi tirada das árvores, nas ondas, nas nuvens nas afinidades existentes entre a paixão e a liberdade. (ISADORA DUCAN)

O ser humano e a natureza são uma coisa só. Contudo este fato não é tão simples e há uma manifesta dicotomia pessoa X natureza é destruir a si. A relação com a natureza é algo muito necessário para aguçar a sensibilidade. Trazendo uma paz interior, uma harmonia com a terra. A partir de Isadora é possível trabalhar esta perspectiva do cuidado do meio ambiente e o cuidado de si e do outro. (Foucault, 2004). Neste mundo globalizado em que valores e respeito ao meio ambiente está ficando obsoleto, percebe-se que esta indiferença se dissemina nas crianças e adolescentes. Nota-se que muitas ainda não foram a uma praia.

O ambientalista e escritor Ailton Krenak, já há alguns anos vem travando uma verdadeira batalha em defesa do meio ambiente, da natureza e dos seres animais, minerais, vegetais e principalmente dos seres encantados que nela vivem,

num pensamento de que nós somos natureza e a natureza somos nós, somos família, somos parentes, somos irmãos, a terra é nossa mãe. krenak já escreveu alguns livros buscando alertar todos nós, seres humanos, sobre a urgente necessidade de mudarmos nossos hábitos de destruição do nosso habitat, a nossa mãe terra.

[...] Todas as histórias antigas chamam a terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infindável, fluxo de graça beleza e fortuna. Veja-se uma imagem grega da deusa da prosperidade que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo... Noutras tradições, na China e na Índia, nas Américas, em todas as culturas mais antigas a referência é de uma provedora maternal. (KRENAk, p. 30, 2019)

Entre os livros de Ailton Krenak, “Como adiar o fim do Mundo”, tem a perspectiva de despertar uma consciência sobre a nossa vida na terra. O respeito às forças da natureza é preponderante em diversas religiões e em diversos povos. É fato que os povos indígenas cultuam a natureza como forma de vida e que para os povos de religiões matrizes africanas as forças da natureza estão completamente presentes. Na mitologia dos orixás, as divindades representam um fenômeno da natureza, suas matas, praias, rios e animais. A cada orixá é designado o divino em relação a sua natureza e arquétipo. Exemplo Oxun deusa e protetoras das águas doces que está nos rios e cachoeiras; Iemanjá deusa das águas do mar; Oxosse protetor das florestas; Ogun desbravador das matas; Ossain protetor das ervas de cura; Iansan deusa dos raios e trovões e muitos outros. E esse respeito as divindades da natureza também está presente nas mitologias Gregas.

Muitas crianças não respeitam e consequentemente não cuidam da natureza pela falta de contato, por não a conhecer de verdade. As referências que às acompanham pela vida como pais, família, amigos, geralmente não têm a consciência de que uma grande parte da responsabilidade sobre o futuro do meio ambiente está nas suas mãos. Existem crianças que nunca foram nunca foram a uma praia, e não conhecem a beleza de uma cachoeira. Nunca foram num parque gramado, rodeado por inúmeras variedades de árvores. Possível dizer, ironicamente, que acreditam que o leite brota da caixinha. Crianças que vivem em um mundo frio de casas em cima de casas e que malmente tem um vasinho com plantas na frente da casa. Até nas novas construções das escolas não têm espaço para natureza viva. A escola que leciono está reformando e por pouco não derrubam

uma árvore de Pau-Brasil, uma total falta de sensibilidade por parte dos engenheiros. É nosso dever ajudar esses pequenos, que futuramente serão os adultos, a desde sempre cuidar de preservar a vida. E a única forma de preservar realmente a vida é preservando a natureza, o lugar que habitamos.

[...] E nossas crianças desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Não tem gente mais adulados do que um consumidor. São adulados a ponto de ficarem imbecís, babando. Então para que ser cidadãos? Para que possa ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma forma consciente, se você pode ser um consumidor? Essa ideia dispensa a experiencia de viver numa terra cheia de sentidos, numa plataforma para diferentes cosmovisões. (Krenak, p.12, 2019)

As crianças precisam experienciar a natureza de uma forma real, vivida, para fortalecer o seu entendimento sobre sua relevância em todos os sentidos da vida do ser humano. Como tenho afirmado, crianças que nunca viram uma horta, que nunca viram um pomar, ou pegou uma fruta do pé, que nunca pescou, nunca esteve perto de um rio, ficam fortemente insensíveis a simples diálogos ou somente imagens de fotografias, que são interessantes, mas só isso não basta. Só isso não mexe com seu interior, seus sentidos mais internos.

5. A farda

[...] Porque a linguagem do vestuário, tal como a linguagem verbal, não serve apenas para transmitir certas formas significativas. Serve também para identificar posições ideológicas, segundo os significados transmitidos e as formas significativas que foram escolhidas para os transmitir. (ECO, 1982, pág. 17)

Na escola pública existe um traje de certa forma limitante que a farda (calça jeans, camisa de malha de algodão e tênis). A rede municipal atualmente adota a calça tergal folgadinha, com elástico na cintura, mas a maioria das crianças não usam, não gostam. Importante frisar que dada a riqueza de diversidade de termos, dialetos sotaques no nosso país, em muitos estados e cidades, farda também é definido como uniforme ou uniforme escolar. Em Salvador o termo farda é o mais comum.

O que vem ser a FARDA? Uma roupa que serve para ser utilizada para um determinado fim e representar um grupo. A farda surgiu juntamente com o exército de guerreiros da antiguidade e Grécia, Roma e china já usavam um

uniforme para identificar os seus guerreiros. Ao observarmos em livros de histórias e em filmes épicos reconhecemos as “fardas”. Atualmente, a farda é utilizada como traje de trabalho, escolar, prisional e em muitos outros ambientes com padronizador, identificador de uma marca, de uma empresa, de um governo por exemplo. Na farda são usadas as cores e símbolos pensados criteriosamente para caracterizar um setor ou uma marca.

Inúmeros profissionais usam fardas como: enfermeiros, policiais, motoristas, esportistas, jogadores de futebol, artista marciais como karatê, hap-ki-do, nas aulas de ballet, capoeira... Usam-se fardas para organizar e padronizar certos grupos e assim destacando-os dos demais. O que seria o hábito das freiras e monges, senão fardas? Podemos ter orgulho ou vergonha de nossas fardas, de nossas etiquetas sociais. Usar a farda com prazer ou apenas como obrigação, para cada caso um sentimento diferente.

É certo que uma roupa é também parte do espaço do corpo e ela institui à criança, estudante ou qualquer pessoa uma identidade e um pertencimento que pode até ser abordado de maneira positiva ou negativa dependendo muito do contexto. A roupa escolhida por uma determinada pessoa transmite uma imagem, uma ideia do que esta pessoa quer comunicar sobre si mesma em sentimento e emoção, sendo muitas vezes utilizado de forma inconsciente sobre suas intensões e significados. Isso é reforçado nos estudos de PINKER (2004) quando ele afirma que um ser humano não é uma Tábula Rasa e que seus instintos, natureza, temperamentos, talentos vêm impregnados no corpo, no eu, e que não é só a genética e o ambiente faz o homem ser quem é. E o que vem no corpo traz em si uma história, uma vida. O corpo é a representação dele mesmo, por si só comunica e diz o que é e quem é.

Em todas as vezes em que fiz o curso da dança de Isadora Duncan o uso das túnicas era imprescindível e é sabido que muitos cursos por aí a fora, ainda é desse jeito. Todos os alunos e alunas usavam e sempre oferecem túnicas sobressalentes, para os desavisados. A argumentação é de que ao usar a túnica há a possibilidade de uma sensação de liberdade, um poder para soltar os movimentos, um desejo de criar, um sentimento bom. “Sentir-se Isadora”. A metáfora “sentir-se Isadora” é um procedimento bastante mobilizador, seja qual for o gênero da criança (RENGEL, 2012). É um vestuário que transmite uma reverência uma sacralidade, quando se coloca a túnica algo especial acontece, um empoderamento dá um

sentimento que vai poder até voar dançando. Neste momento percebo que a túnica de Isadora também está determinada como uma roupa necessária para esta aula, como se sem ela a dança não seria possível. Claro que tudo isso parte do psicológico, mas vale muito para reflexão. Quando os alunos se deslocam em algum espaço dedicado a dança utilizando as túnicas já são identificados como alunos da técnica de Isadora. Portanto, por este olhar, a túnica também pode ser designada como uma farda.

Apesar de todo preconceito gerado em torno da farda, muitas vezes, usam-nas sem perceber e isso não determina o caráter de uma pessoa apenas indica em que coletivo se agrupa. É apenas uma forma de identificação de lugar, grupo, pensamentos, modo de vida.

É perceptível, portanto, vislumbrar o quanto a humanidade é cíclica. Mudam-se os tempos mudam-se os personagens, mas a essência é sempre a mesma. A busca por identifica-se em um contexto de igualdade permanece inalterada. (BORGES, pág. 329, 2015)

A questão da farda é algo preponderante em todo ambiente escolar. Em geral, como foi dito anteriormente, calça azul ou jeans e camisa branca de malha de algodão. A dança de Isadora no contexto em que está sendo inserida, escola pública da rede municipal de Salvador, escola Municipal fazenda Grande 2 Ministro Carlos Santana, num bairro de periferia, tem que se ressignificar. É um novo momento, novos corpos, corpos na sua maioria negros, com outra pulsação, híbrido de informações e com suas histórias que devem ser absorvidas e respeitadas. Usando uma vestimenta bem distante do ideal criado por Duncan, as túnicas esvoaçantes inspirada nas estátuas gregas, objetivando trazer a sensação de liberdade e leveza para os movimentos da dança, terão sensações que virão por outro viés, por outros estímulos.

[...] Idealisticamente, pretende-se imprimir nos alunos de dança um significado da sua vivência, conduzi-los criativamente e com liberdade aos processos pessoais, sociais e produtivos, a fim de contribuir para desenvolver em paz, harmonia e solidariedade; lidar com o confronto de alteridades e valorizar a diversidade, desenvolvendo ainda um aprendizado contínuo, de realização e visão perspectiva de futuro, em busca de uma atuação participativa em sua comunidade, contribuindo para uma desejável transformação social. (ROBATO, pg 61. 2012)

É certo que uma dança se ressignifica com diversas variantes. Nem todos que dançam a mesma coreografia a dançam do mesmo jeito. São corpos diferentes que trazem histórias que a diferenciam do outro em contextos, culturas, sentimentos. O lugar, o ambiente também dão outro sentido a dança assim como e principalmente o vestuário. Um figurino diz muita coisa, comunica, expressa e interpreta o movimento.

Não quero aqui criar polêmica e sim provocar uma reflexão. É fato que introduzir o uso das túnicas nas aulas baseadas na dança de Isadora Duncan, na escola pública municipal fazenda grande 2, seria muito complicado, por falta de recursos e até entendimento desta necessidade.

Importante, simplesmente é apontar que mesmo com o uniforme escolar, a criança poderá experienciar uma dança que busca pelo sensível, pelo cuidado de si e o cuidado com o outro e com percepção e sensibilização sobre a importância em preservar e cuidar da natureza. Estar com esta farda, para esta dança, não é o ideal, mas é possível. Não importa o que venha a vestir, o importante é transmitir uma comunicação corporal sensível.

Há muitos modos de estudos da farda, aqui abordo um traje que tem uma longa história no tempo, como guerreiros de exércitos da antiguidade, por exemplo. Uma roupa é também parte do espaço do corpo e ela institui à criança, estudante ou qualquer pessoa uma identidade que pode ser pessoal ou simplesmente de um grupo ao qual faz parte. A roupa escolhida por uma determinada pessoa transmite uma imagem, uma ideia do que esta pessoa quer comunicar sobre si mesma. Para Dançar é necessário o corpo que quer se expressar, independente do traje ou figurino que o cobre. Podemos dizer muito com o movimento e com a energia pulsante que sai brilhando por entre os poros. Quando digo que Isadora veste Farda, quero aqui dizer que a dança de Isadora Duncan vai ser realizada com outra vestimenta, a da escola, e não com as túnicas. Mas Isadora vai estar presente.

Simone Lisete Santos Gomes.
PRODAN-UFBA
Lisetesimone2@hotmail.com

Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador, pós-graduada em Estudos Contemporâneos em Dança, especialista em Metodologia do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel
PRODAN-UFBA

lenira@rengel.pro.br

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança. Professora dos Cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional em Dança. Líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Tem ações de pesquisa em modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança.

Referências:

- BORGES, Leticia Oliveira. A produção de identidade através dos uniformes escolares Significado e conceituação. **Revista Lhiste** – Porto Alegre num.3, vol. 02. 2015
- DUNCAN Isadora. **Minha Vida**. Editora José Olympio, Tradução Beatriz Horta, Rio de Janeiro, 2012.
- FOUCAULT Michel. **Vigiar e Punir**. Tradutor Alan Sheridan. Lisboa – edições Almerinda, 1975.
- KURTH, Peter. **Isadora uma vida Inesquecível**. São Paulo. Editora Globo, 2004.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras. 2019.
- ECO, Umberto. **A psicologia do vestir**. 2º edição, Tradução José Calago. Editora SCARL. 1982.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras. 2019.
- VIEIRA, Marcílio Souza. O que pode o figurino na Dança? **Revista arte da Cena**. Goiania v2, n 1, p. 97 – 108. 2015.

Dança como forma de cuidado: cuidando de quem cuida

Soraya Tavares Labuto de Araujo (UFRJ)
André Meyer Alves de Lima (UFRJ)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

Resumo: Este trabalho é fruto das minhas experiências profissionais como Bacharel em Dança, Terapeuta Ocupacional e mestranda do Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan-UFRJ) com a pesquisa intitulada Corpo-Habitado: Encontros entre Terapia Ocupacional e Dança. Trata-se de uma pesquisa-intervenção centrada na análise dos meus diários de campo onde registro minhas impressões e as falas dos participantes das oficinas de dança e rodas de conversa que fui ofertando ao longo dos dois anos de programa em vários espaços de cuidado. O objetivo é fazer a autocrítica das minhas intervenções e o quanto estou implicada no que oferto de forma a questionar se isso é importante para mim ou para comunidade que atendo. No recorte deste artigo proponho a análise de uma das intervenções desta pesquisa: uma oficina de Dança do Ventre no Centro de Convivência Virtual buscando refletir a importância de tecer redes de afeto e pensando a Dança como uma forma afetiva e efetiva de cuidado no campo da Terapia Ocupacional Social. Trago a experiência de uma parceria intersectorial entre duas políticas públicas: SUAS e SUS, fortalecendo as famílias dos usuários do Instituto Severa Romana (SUAS) e dos Centros de Convivência e Cultura do Estado do Rio de Janeiro (SUS).

Palavras-chave: DANÇA. TERAPIA OCUPACIONAL. ASSISTÊNCIA SOCIAL. CUIDADO.

Abstract: This paper derives from my professional experience as a Graduate in Dance, Occupational Therapist and a graduate student attending a Master Degree program in Dance at Rio de Janeiro Federal University (PPGDan-UFRJ) with a research presently entitled "Inhabited-Body: meetings between Occupational Therapy and Dance". It is an interventional research focused in analyses of my field journals, where I record my impressions and the statements of those attending dance workshops and discussion circles that I have put on along my two years in the program at several care delivery facilities. It aims at engaging in self-criticism over my intervention and over how much I am committed to what I offer so as to question whether this is important for me and for the community I serve. Within the scope of this paper I propose the analysis of one of the interventions in this research: a belly dance workshop at Centro de Convivência Virtual (Virtual Sociability Center) aimed at reflecting upon the importance of building up affection networks whereas considering dance as an affective and effective form of caring within the field of Social Occupational Therapy. I bring in the experience of an intersectoral partnership between two public policies: the SUAS and the SUS, which bolster users' families from Severa Roma Institute (from SUAS) and the Sociability and and Culture Centers of the State of Rio de Janeiro (from SUS).

Key-words: DANCE. OCCUPATIONAL THERAPY. SOCIAL WORK. CARING.

1. Introdução

A dança é uma experiência capaz de suscitar uma reinvenção daquele que se propõe a dançar perpassando a experiência poética do movimento com uma finalidade reinventada e autoral. Por essa característica autoral é produtora de outros corpos em nossos corpos, dando-nos a possibilidade de outras existências e abrindo horizontes diante das nossas vulnerabilidades pessoais. Por esse motivo, na perspectiva deste trabalho é pensada como um lugar de cuidado no campo da Terapia Ocupacional Social.

Como terapeuta ocupacional, atuo na assistência social desde 2015 em núcleos de atenção a saúde e desenvolvimento social (como centros sociais filantrópicos e organizações da sociedade civil) atendendo pessoas com deficiência e suas famílias. Um conjunto de neurodiversidades, condições atípicas do desenvolvimento e vulnerabilidades sociais que me fizeram pensar sobre a *práxis* em Terapia Ocupacional no contexto da assistência social e quais caminhos eu poderia trilhar nas diferentes circunstâncias de atendimento. Sobre a terapia ocupacional podemos afirmar que se trata de:

[...] um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, reunindo tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia de pessoas que, por razões ligadas à problemática específica, físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e/ou sociais apresentam temporariamente ou definitivamente dificuldade da inserção e participação na vida social. (CREFITO, 2020).

Esta reflexão se entrelaça com minha formação em dança onde desenvolvo práticas que abordam os saberes e fazeres ligados aos estudos da Corporeidade, que atravessa os meus campos institucionais de atuação profissional e me convocam a realizar práticas integrativas e terapêuticas na transdisciplinaridade.

Neste contexto, a dança sempre esteve presente na minha forma de prestar atendimento, através da criação de práticas corporais, improvisações e jogos, a partir de uma exploração criativa do corpo em suas diversidades plurais. Corpos diversos que me tocaram e os quais toquei e que me convidaram a dançar a dança dos impossíveis.

Norteadas pelas políticas públicas que regem o campo socioassistencial, compreendo que o sujeito individual (pessoa atendida) jamais se destaca do sujeito

coletivo (vínculos) sendo assim o atendimento não se centraliza no indivíduo presente na sala terapêutica. Trabalhar na assistência significa compreender o sujeito em todo seu contexto ambiental, mapeando suas vulnerabilidades e tecendo redes de cuidado para que o mesmo alcance sua autonomia e participação social. Dentro deste contexto, a lógica biomédica e tecnicista em atendimentos necessita ser ampliada para a construção de um aparato de cuidado que amplie e extravase a intervenção terapêutica para paradigmas holísticos, integrativos e comunitários.

Conhecer o campo da assistência e as políticas sociais, é extremamente importante para atuação do profissional pois quando se desconhece o campo da assistência social fragiliza-se as práticas de cuidado individualizando a ação terapêutica no indivíduo. “Tornou-se fundamental contextualizar as ações socioassistenciais para conhecer os limites do campo de atuação profissional voltada à redução de condições humanas de vulnerabilidade e risco”. (BRASIL, 2017)

Atuar nas condições humanas de vulnerabilidade e risco significa orientar as finalidades da terapia ocupacional com as da política socioassistencial. Neste contexto, os objetivos do atendimento necessariamente perpassam a construção de vínculos comunitários para melhorar a participação social, investimento na autonomia do sujeito para a superação da violação de direitos e construção ou reconstrução de um projeto de vida, visto que a população atendida possui rupturas significativas na identificação e exercício de suas potencialidades.

Como artista-pesquisadora articulo interfaces entre Terapia Ocupacional e Dança para propiciar estratégias e caminhos abertos para acolher de forma ampla e acessível nos meus atendimentos. A atuação na complexidade de um serviço assistencial e não assistencialista¹, exige uma atuação profissional proativa com ritmo, dinâmica, tempo, fluência e acima de tudo: criatividade. Todos atributos irrefutáveis da dança.

A transdisciplinaridade é a interface que me permite extrapolar os limites de campos institucionais rígidos. Isto possibilita uma prática integrada com foco na sacralidade dos encontros, na transversalidade das ações e na intersetorialidade, articulando políticas e objetivando a promoção de autonomia e a construção de

¹ Acredito ser indispensável afirmar a proteção social como garantia de direitos em face aos danos inerentes ao trabalho de uma sociedade capitalista que expressa desigualdades e contradições entre as classes sociais. A assistência social é uma promoção de direitos civis e jamais pode ser confundida com assistencialismo filantrópico. Não há favores na política social há justiça social. (Nota da Autora)

desenvolvimento social humano a partir de uma tecnologia de cuidados que seja relevante para esse fim.

É importante destacar que a gestão do cuidado não é centrada no profissional e sim compartilhada com o outro. Vale destacar a fala do professor e médico sanitarista Emerson Merhy da Universidade Federal do Rio de Janeiro por ocasião do 14º Congresso Internacional da Rede Unida:

O cuidado está além desse exercício específico de cada um porque ele sempre está se referindo a um outro ou a uma outra. A alguém que cria a necessidade dessa atuação e esse outro ou essa outra impõe também seus elementos aí dentro. Chamamos esse outro ou essa outra de diferentes maneiras. Uns chamam de cliente, outros chamam de paciente, outros chamam de usuário. Nós aqui vamos tratar como uma vida plena. Uma existência. (MERHY, 2020)

A hipótese central dessa pesquisa visa afirmar a dança do ventre como uma tecnologia de cuidados efetiva², sustentável, inovadora e relevante, capaz de contribuir para qualidade de vida e participação social.

2. Dança como forma de cuidado

Pensar, sentir e fazer a dança a cada instante em nossas práticas, exercícios respiratórios, improvisações, meditações, visualizações criativas e escritas automáticas - como fruto de um fazer originário e essencial de Cuidado, como forma de Arte-Saúde, se colocou como uma visão essencial para o desenvolvimento das minhas práticas terapêuticas.

Com base na Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp (2019), compreendemos que:

Como arte do e pelo movimento, o processo artístico na dança deve se ocupar do movimento com suas implicações cognitivas, afetivas, sociais e culturais, considerando o ser humano em sua totalidade (nos aspectos físico, psíquico, social e espiritual) e simultaneamente favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, independente, criativo e renovador no espectro que vai dos aspectos de sensibilização, expansão, expressão do movimento aos da performance humana. Todo este conjunto de ideias contribuem para o desenvolvimento da interação entre os indivíduos e suas inserções críticas na sociedade, de modo que sejam comprometidos com a transformação social de nosso país. (MEYER; EARP, 2019)

² Efevidade é a capacidade de produzir uma diferença positiva num dado contexto de forma permanente.

Neste contexto, postulamos à reabilitação do corpo e das suas dinâmicas numa vocação que penetra em suas mais íntimas fibras reverberando no ato dançante como diafania³ da consciência na criação artística que é também um processo em Salutogênese⁴. Mais do que isso, porque a partir dela instauramos um caminho de entrega maior para com uma dimensão do sentido, do porquê das coisas e sobretudo do porquê dançar.

Somos chamados a exercer a nossa mais íntima natureza humana, a de ser um ser de cuidado. (BOFF, 2007) Enquanto, terapeuta e artista, esta dimensão originária é que vem me permitindo exercer uma prática em dança como cuidado de si, cuidado corporal, cuidado familiar e com o próximo. Estamos todos no mesmo barco. E como terapeutas-artistas somos também chamados a cuidar da nossa dança para que por ela possamos ser cuidados.

A escolha da dança do ventre como recurso desta pesquisa baseia-se na minha cartografia pessoal onde atuei como bailarina, coreógrafa e professora entre os anos de 1999 e 2015. Neste íterim tornei-me bacharel em dança (2009) e em 2015 terminei a graduação em terapia ocupacional. Isto posto a dança do ventre inerente a minha corporeidade saltou como uma tecnologia possível de cuidado: minha e de outrem. Esta pesquisa pretende olhar a implicação envolvida nesse encontro entre a terapia ocupacional e a dança, mais precisamente, entre a terapia ocupacional e a dança do ventre e a relevância desta no meu percurso de trabalho.

A caracterização da terapia ocupacional na assistência social é por uma atuação comunitária e territorial, ampliando a intervenção terapêutica para espaços cotidianos além da minha sala de atendimento, ou seja, na família, na escola, na comunidade, em qualquer espaço de vida onde busco conhecer as relações de poder e disputas que afetam a autonomia e participação social dos usuários atendidos. O núcleo atendido é a família.

³ Faustino Teixeira (2012) diz: “O ser humano, como mostra Teilhard em diversos momentos de sua reflexão, já está sempre inserido no Meio Divino. O que é necessário, é dar-se conta disso, abrir os olhos para perceber essa sua imersão permanente no Mistério do Todo”. Disponível em: < <https://fteixeira-dialogos.blogspot.com/2012/06/teilhard-de-chardin-e-diafania-de-deus.html> > Acessado em 28 de setembro de 2020.

⁴ Salutogênese (do latim: salus = saúde; e do grego: genesis= origem) é um termo cunhado por Aaron Antonovsky para designar a busca das razões que levam alguém a estar saudável. Esse conceito representou uma mudança de paradigma nas ciências da saúde, que até então buscavam uma explicação apenas para a razão de alguém estar doente (patogênese). Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Salutog%C3%A9nese> > Acessado em 01/07/2021.

Isto posto a dança do ventre vem como tecnologia de cuidado para as mães das crianças atendidas nas instituições em que atuei e atuo como terapeuta ocupacional. Minha demanda inicial de atendimento é a criança com ações de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência, no entanto, no bojo do meu trabalho como terapeuta ocupacional social está a família. É neste momento em que elaborei a dimensão “Cuidando de quem cuida” e a dança do ventre é a tecnologia de cuidado que elegi para os encontros que serão descritos a seguir.

3. Cuidando de quem cuida

Pensando em viabilizar esta prática de cuidado pela dança, iniciei uma parceria com o IFRJ Campus Realengo e a Fundação Oswaldo Cruz a partir dos “Centros de Convivência Virtual: promoção de saúde e redes de afeto em tempos de pandemia” com uma proposta de oficina “Dança do Ventre”. Trata-se de oficinas de dança do ventre ofertadas na modalidade remota. As oficinas estão sendo ofertadas em caráter semanal com duração de 60 minutos através da plataforma Google Meeting. Esta iniciativa integra minha pesquisa (em andamento) no mestrado pelo Programa de Pós – Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan/UFRJ).

O objetivo é propor a dança do ventre em modalidade remota como um recurso terapêutico ocupacional integrando o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Instituto Severa Romana, local onde atuo como terapeuta ocupacional, a outros Centros de Convivência e Cultura (CECOs) do Estado do Rio de Janeiro promovendo parcerias no território e abrindo outros campos de intervenção aumentando o poder de alcance da Instituição no combate a Covid-19.

A metodologia está estruturada na oferta de aulas de práticas com 60 minutos de duração uma vez por semana seguida de roda de conversa conduzida pelos alunos de forma que os participantes protagonizem esse movimento. O público-alvo é o das famílias de usuários do Instituto Severa Romana e dos Centros de Convivência e Cultura do Estado do Rio de Janeiro que integram a Agenda ConViver.⁵

⁵ Disponível em: <http://centrodeconvivenciavirtual.com.br/> “Um espaço de trocas e interações virtuais, permeadas pelo afeto através das artes, cultura, saúde, acolhimento, promoção de cidadania e inclusão digital. Espaço para a conexão com os conviventes e a criação de uma nova maneira de se conviver, re-existindo e reduzindo os danos psicossociais decorrentes do isolamento social prolongado na pandemia.

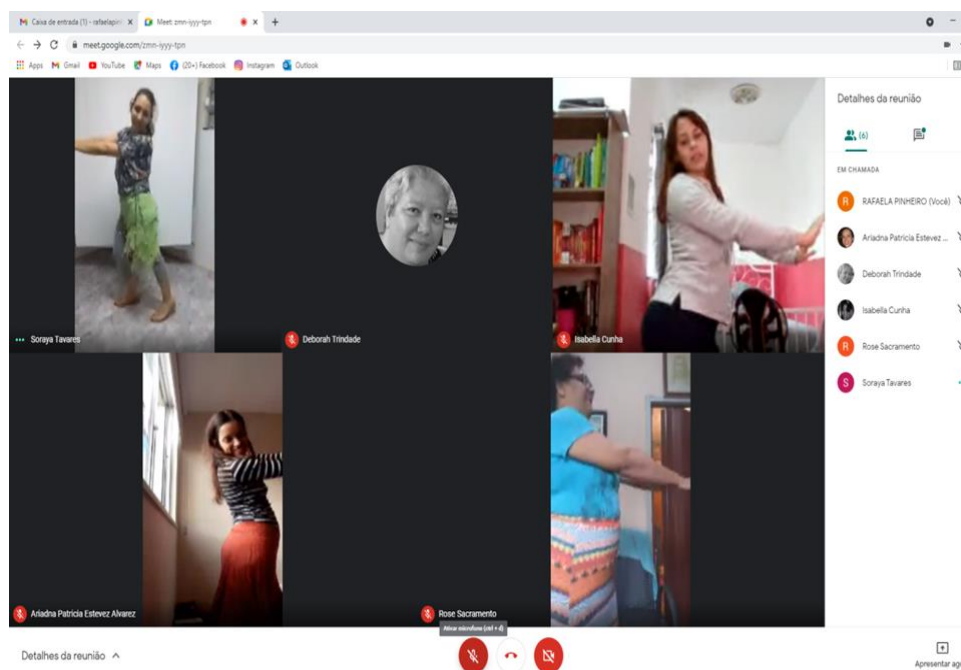


Figura 1: Registro para de uma das aulas ministrada no dia 17/06/2021 pelo Google meeting. Usuários do ISR (Instituto Severa Romana) e dos Centro de Convivência Virtual experimentando movimento de deslocamento da dança do ventre.

No registro de diário de campo, uma das minhas ferramentas de análise, a percepção que tenho das participantes da oficina possui um ponto em comum: Demonstram que a oficina tem um aspecto de corte no cotidiano de isolamento e propicia uma oportunidade de experimentar algo novo. A média de participantes por dia de oficina é de seis a oito, com alguns dias em que obtive 15 contribuintes. Em todo o tempo em que essa parceria foi feita só tivemos um único usuário do sexo masculino, participativo e que pela qualidade da sua atenção para aula não incomodou as demais participantes.

Uma das características comuns que aparecem em aulas de dança do ventre é o que SALGUEIRO (2012) chama de o consumidor da diferença: Interessa a esse consumidor aproximar-se de uma experiência exótica, onde a dança do ventre entra nessa economia de consumo do exótico apropriado pelas pretendentes a dança como um novo modo de viver e expor uma determinada idéia de feminilidade.

É comum nas rodas de conversa perceber que no imaginário popular a dança do ventre perpassa a sensualidade e sexualidade feminina de um modo fantasioso. Esta pesquisa não possui um caráter etnográfico que analise com profundidade a dinâmica de expansão da dança do ventre, mas não pode-se furtar

de reconhecer o processo colonial que selecionou a forma de estruturação dessa dança no imaginário social.

No contexto desta oficina acompanhada de rodas de conversa, é importante ressaltar que desde o início os conviventes como chamamos na oficina, trazem essas questões nas rodas de conversa e dizem ter se surpreendido com as informações culturais que são apresentadas durante a aula e que alargaram a visão dessa dança, posto que o foco está nas experimentações corporais não deslocadas do contexto cultural e da problematização de como o imaginário social feminino é construído na nossa cultura.

Diante disso a participação de um convivente masculino não alterou a dinâmica da aula, pois foram apresentados movimentos e danças regionais egípcias e árabes onde o homem também protagoniza o movimento. A título de exemplo, o dabke uma dança folclórica da Palestina, Líbano e Síria onde o homem geralmente é quem puxa a roda.

As conversas a respeito do fenômeno da transnacionalização da dança do ventre e a forma como esse movimento cultural foi se expandindo também é apontado no diário de pesquisa como um dado relevante para a desconstrução desse aspecto estereotipado de um feminino sensual para a prática da dança do ventre somente por mulheres.

Foi aplicado um questionário que propôs investigar as percepções, as dificuldades de acesso e os benefícios que as participantes da oficina tiveram. O questionário foi feito na plataforma "Formulário Google" e enviado no whatsapp no grupo da atividade. Obtivemos 11 respostas, dessas seis tinham participado de três aulas, quatro pessoas tinham participado de quatro encontros e apenas uma pessoa havia estado presente em apenas duas oficinas. Todas as participantes classificaram a atividade como muito boa e disseram que recomendariam para outra pessoa. Os resultados apontam que a maioria nunca havia feito atividade corporal virtual antes, que souberam e acessaram a oficina através de convite, que a dança do ventre trouxe sensação de bem-estar, possibilitou conhecer outra cultura, prazer em dançar, contribuindo para a promoção da saúde e para a convivência em tempos de isolamento social.

Ao nos aproximarmos da dança do ventre como uma tecnologia de cuidado para os conviventes do Centro de Convivência Virtual e do Instituto Severa Romana nos propusemos a intervir positivamente no cotidiano para promover o

cuidado de forma afetiva e efetiva. Apesar dos questionários acima descritos apontarem para a melhoria da qualidade de vida e promoção de saúde, o objetivo deste trabalho é questionar a própria ferramenta oferecida e a implicação da intervenção.

De acordo com a Superintendência de Atenção Psicossocial e Populações Vulneráveis (SAPV) da Secretaria de Estado de Saúde (SES) do Rio de Janeiro, a pandemia agravou a diferença entre a carga de doenças atribuídas às condições mentais e a disponibilidade dos serviços de saúde mental. Desta forma, ao mesmo tempo que a população sente os impactos na saúde mental, também sente a falta de serviços. Nesta linha, entende-se que a demanda por assistência psicossocial esteja em ascensão nos próximos anos⁶.

Atuando numa Organização da Sociedade Civil pautada em valores como igualdade no acesso aos recursos e melhores oportunidades para o desenvolvimento social, consideramos a busca pela equalização desses recursos (acesso à educação, saúde, moradia, cultura e etc.) como pedra fundamental para nosso trabalho que visa oportunizar uma sociedade mais equânime.

Este projeto de oficina foi pensado com ações que pudessem diminuir os estressores ambientais com vistas à prevenção de situações de vulnerabilidades sociais promovendo assim os valores com os quais nos comprometemos antes, durante e depois da pandemia, uma vez que projetamos a continuidade dessas ações.

A integralidade no cuidado dessas famílias baseia-se no conhecimento das histórias de vida de cada usuário atendido e seus contextos, neste aspecto apontamos a intersectorialidade como condição essencial que visa ampliar a perspectiva sobre condições adoecedoras, percebendo que a vulnerabilidade social é por si uma situação diferenciada que potencializa o sofrimento psíquico.

Com base na experiência desses encontros para os usuários do Instituto Severa Romana especificamente onde atuo como terapeuta ocupacional o alcance das famílias foi muito pequeno em virtude da comparação de atendimentos feitos às crianças. Cuidando de quem cuida, é um projeto que prevê o envolvimento e participação social das mulheres que integram na maior parte das vezes o papel principal de cuidadoras das crianças atendidas na instituição. Essa baixa adesão a

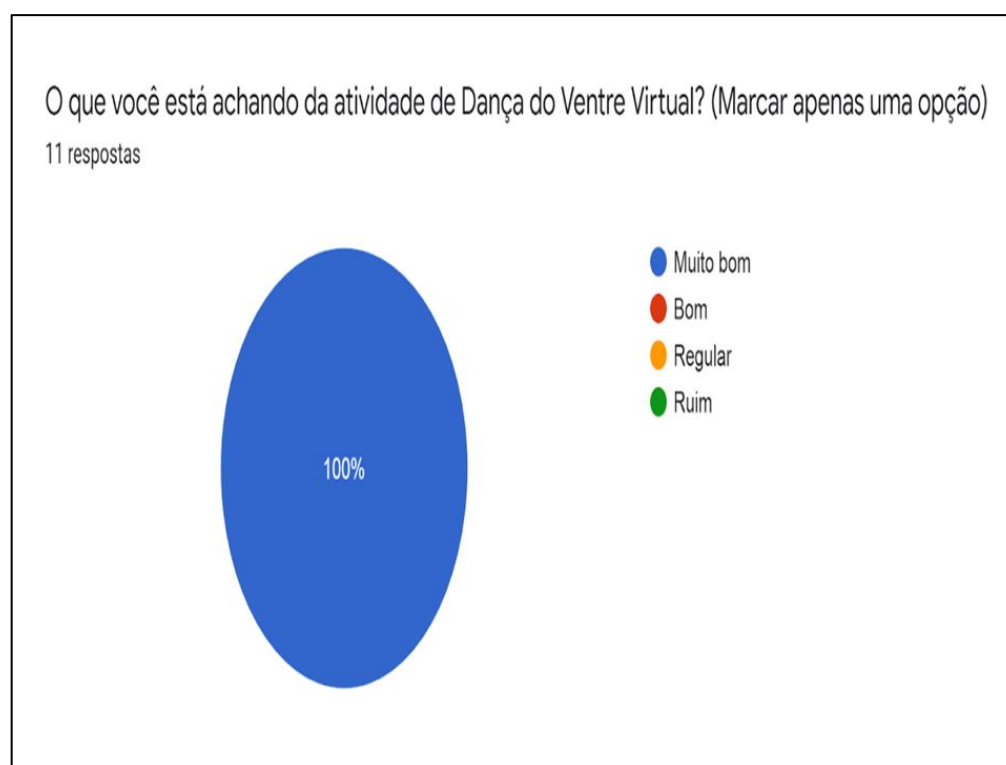
⁶ Fonte: Superintendência de Atenção Psicossocial e Populações Vulneráveis (SAPV) da Secretaria de Estado de Saúde (SES) do RJ.

atividade salienta uma necessidade de investirmos em tecnologias de cuidado acessíveis e sustentáveis para sua continuidade de forma a contribuir para o cuidado de quem cuida.

Atualmente, o Instituto Severa Romana atende 282 crianças e adolescentes, com mais 127 interessados em fila de espera, que já passaram por sondagem diagnóstica, perfazendo um total de 409 pessoas.. Desse total, cerca de 47% possuem demandas de assistência psicossocial para a saúde mental, ou seja, 192 crianças e adolescentes, e suas famílias.

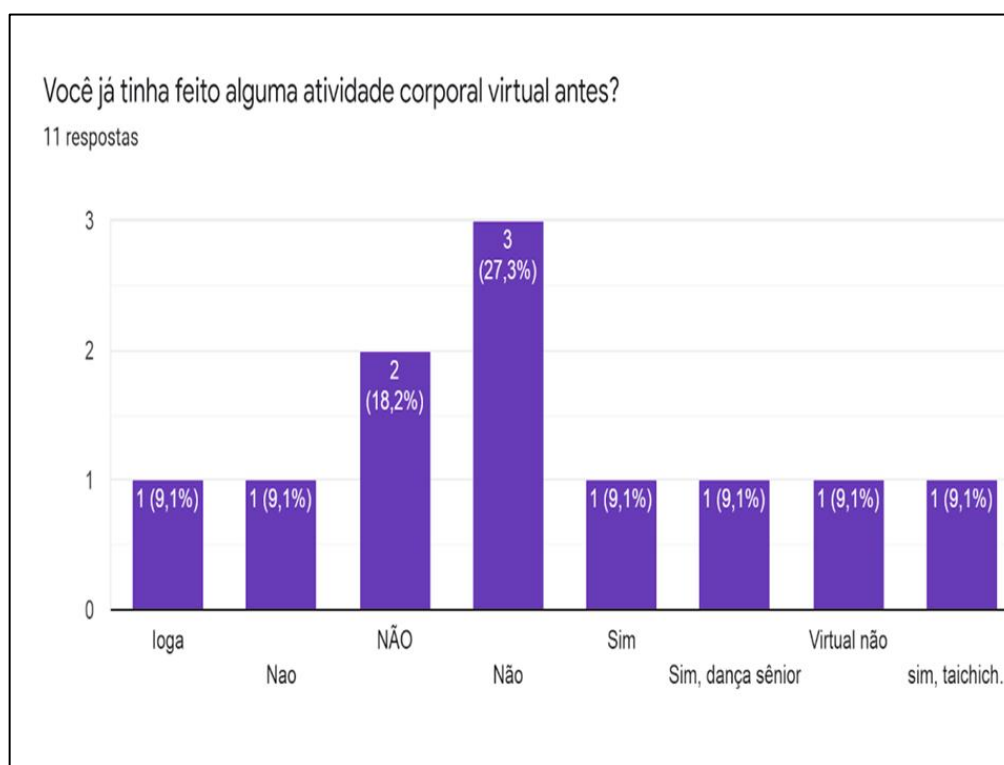
O objeto desta pesquisa é apresentar a dança do ventre como tecnologia integral de cuidado para as mulheres que protagonizam os cuidados familiares na realidade apresentada. Afirmando a integralidade do cuidado na perspectiva já levantada neste trabalho: da Salutogênese.

Abaixo, apresento gráficos da análise dos dados levantados nos questionários para investigar as percepções dos participantes da oficina⁷:

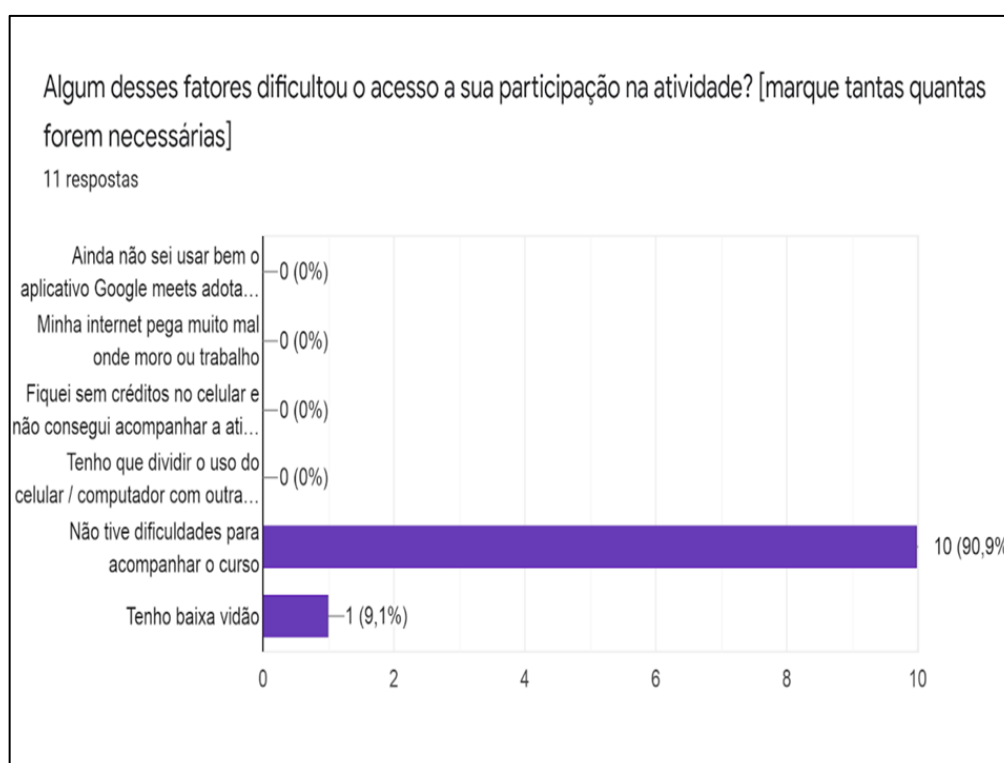


Graf1: Opinião dos participantes sobre a oficina de dança do ventre.

⁷ Todos os gráficos apresentados foram produzidos por ocasião do trabalho intitulado “Dançando na pandemia: percepções de mulheres no centro de convivência virtual. Autoras: Ariadna Patrícia Estevez Alvarez; Soraya Tavares Labuto de Araujo, Isabella Cunha Alves da Silva, Cláudia da Rocha Vieira e Isabela Lopes Ferreira para a 14ª Mostra Regional de Práticas em Psicologia entre os dias 26 a 28 de agosto de 2021.



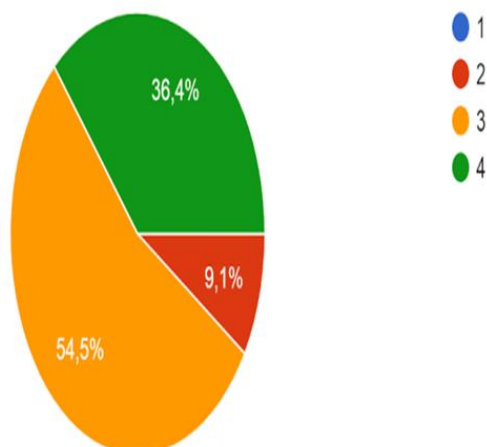
Graf2: Conhecimento prévio de alguma prática corporal



Gráf3: Gráfico sobre o acesso a participação na atividade.

De quantas aulas de dança do ventre virtual você participou no total?

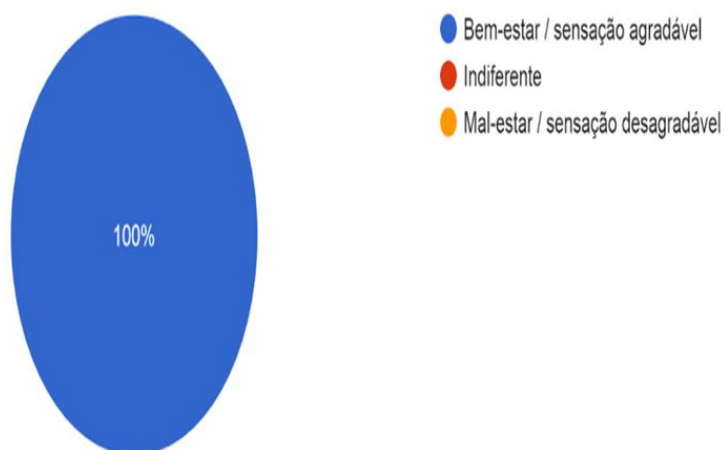
11 respostas



Gráf4: Quantidade de aulas praticadas no ciclo de oficinas

Percebeu alguma das sensações listadas abaixo no seu corpo após a realização da atividade:

11 respostas



Gráf5: Identificação das sensações durante a atividade.

Como você soube da atividade de dança do ventre virtual?

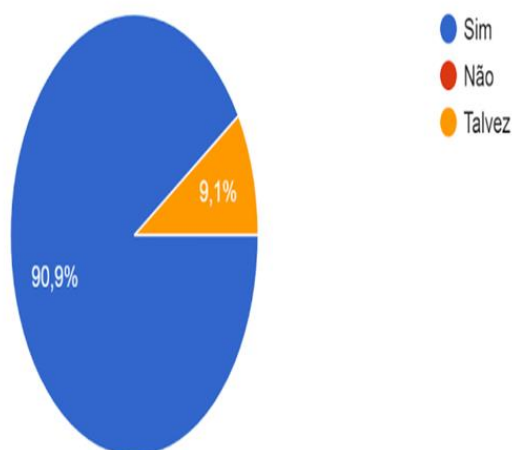
11 respostas



Gráf.6. Como ficou sabendo da atividade.

Você participaria no caso de um novo ciclo de 4 encontros?

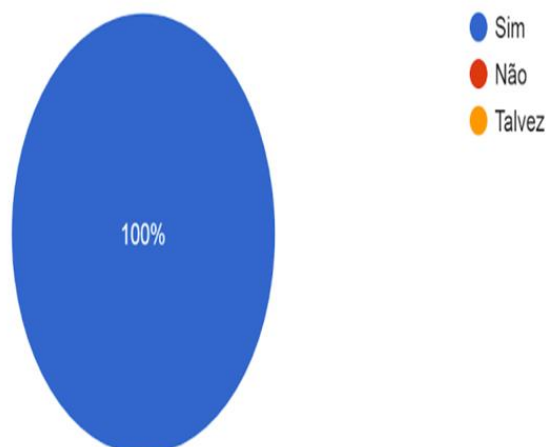
11 respostas



Gráf7. Possibilidade de participar de um novo ciclo de mais 4 encontros.

Você recomendaria essa atividade para uma outra pessoa?

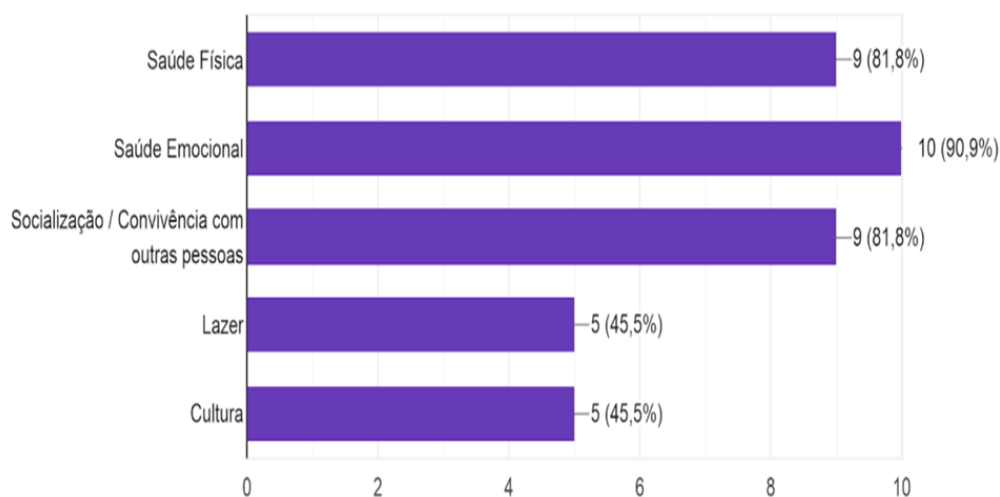
11 respostas



Gráf.8: Recomendaria para outra pessoa.

Você considera que essa atividade contribuiu para: [Pode marcar mais de uma]

11 respostas



Gráf.9: Gráfico sobre a contribuição da atividade dividida em 5 aspectos.

Com base na análise dos dados dos questionários apresentados a dança do ventre tem a possibilidade de efetivamente contribuir nos processos integrais em saúde, no entanto, a pesquisa ainda está em fase de conclusão sobre os aspectos de inovação e relevância para a comunidade. No recorte desta parceria intersetorial e interinstitucional do Instituto Severa Romana com Centro de Convivência Virtual: Promoção da saúde e redes de afeto em tempos de pandemia, faz-se necessário dizer que o projeto foi contemplado pelo Edital Inova FioCruz Covid-19.

Soraya Tavares Labuto de Araujo
UFRJ
soraya.labuto@gmail.com

Mestranda do programa de pós-graduação em dança da UFRJ (PPGDan), pós graduada em sexualidade humana e educação sexual pela FAVENI, terapeuta ocupacional do Instituto Severa Romana. Bacharel em Dança e Intérprete-Professora de Dança do Ventre.

Orientador
André Meyer Alves de Lima
UFRJ

Email: 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.

Referências:

- BRASIL, MDS. **Ministério do Desenvolvimento Social**. Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos - Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MEYER, André e EARP, Ana Célia de Sá. VIEYRA, Adalberto (Ed). **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.
- CREFITO - **CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL**. Terceira região (3). Definição. 2020. Disponível em: <http://www.crefito3.org.br/dsn/terapiacup.asp>. Acesso em: 04 de julho de 2021.
- MERHY, EMERSON. **TECNOLOGIAS DE CUIDADO**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IXQZMvM-HU4>>. Acesso em: 04 jul. 2021. TV Rede Unida. Exposição gravada e veiculada pelo Youtube do professor de saúde coletiva e médico sanitário Emerson Merhy da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ocasião do 14º Congresso Internacional Rede Unida. 2020.
- SALGUEIRO, Roberta da Rocha. **“Um Longo Arabesco”**: Corpo subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre. [191p.] Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.

Corpo/ensino/aprendizagem/metáfora por procedimento metafórico: uma composição didático-metodológica para o ensino de dança.

Sueli Machado Ramos (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Esta pesquisa apresenta-se como uma proposta para o ensino de Dança e Movimento, expondo uma sistematização metodológica de aprendizagem por meio de metáforas. Uma hipótese é a de que o ensino de Dança por meio de metáforas verbais e gestuais pode contribuir para que o conhecimento seja autoconhecimento (SANTOS, 1988). Segundo Lakoff e Johnson (2002), as metáforas são parte da nossa vida cotidiana, das nossas ações, dos modos como apreendemos e conceitualizamos o mundo. Rengel (2007; RENGEL et al., 2019, 2015) avança a partir dos estudos do linguista cognitivo George Lakoff e do filósofo cognitivo Mark Johnson, afirmando a importância de compreender que o corpo conhece – seja o mundo, os objetos, os outros, a dança – por um processo cognitivo denominado de procedimento metafórico do corpo. Neste estudo, a experiência por meio do procedimento metafórico do corpo, bem como a criação de imagens (BITTENCOURT, 2012), transformam-se em objeto de estudo. A pesquisa realizou uma organização sistematizada (HOLLIDAY, 2006) de modos de dizer e de propor gestos, mediante a utilização de metáforas aqui apresentadas no “Pequeno Glossário Ilustrado de Metáforas” e traz como resultados a correlação entre procedimentos técnicos e processos artísticos compositivos, articulando-os entre os conhecimentos teórico práticos e a experiência cotidiana.

Palavras-chave: DANÇA. METÁFORAS. PROCEDIMENTO METAFÓRICO DO CORPO. SISTEMATIZAÇÃO.

Abstract: This research presents a proposal for the teaching of Dance and Movement, exposing a methodological systematization of learning through metaphors. One hypothesis is that the teaching of Dance by means of verbal and gestural metaphors can contribute for knowledge to be self-knowledge (SANTOS, 1988). According to Lakoff & Johnson (2002), metaphors are part of our daily life, of our actions, of the ways in which we apprehend and conceptualize the world. Rengel (2007; RENGEL et al., 2019, 2015) advances based on the studies of cognitive linguist George Lakoff and cognitive philosopher Mark Johnson, affirming the importance of understanding that the body knows - be it the world, objects, dance, others - by a cognitive process called the body's metaphorical procedure. In this study the experience through the metaphorical procedure of the body as well as the creation of images (BITTENCOURT, 2012) becomes an object of study. The research carried out a systematized organization (HOLLIDAY, 2006) of ways to say and propose gestures using the metaphors presented in the “Small Illustrated Metaphor Glossary” and it brings as a result the correlation between technical procedures and artistic compositional processes, articulating them between practical/theoretical knowledge and everyday experience.

Keywords: DANCE. METAPHORS. METAPHORICAL PROCEDURE OF THE BODY. SYSTEMATIZATION.

*M*etáfora

*Uma lata existe para conter algo.
Mas quando o poeta diz: "Lata"
Pode estar querendo dizer o incontível.
Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: "Meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível.
Por isso, não se meta a exigir do poeta.
Que determine o conteúdo em sua lata.
Na lata do poeta tudonada cabe.
Pois ao poeta cabe fazer.
Com que na lata venha caber.
O incabível.
Deixe a meta do poeta, não discuta.
Deixe a sua meta fora da disputa.
Meta dentro e fora, lata absoluta.
Deixe-a simplesmente metáfora.*

(Gilberto Gil)

1. Introdução

Os movimentos do corpo estão atrelados ao nosso universo afetivo e cultural, e constroem pontes entre as nossas ações motoras e o nosso mundo imaginário. A utilização de imagens contribui para o entendimento do corpo. Segundo Bittencourt (2002, p. 31), “a imagem não é um recurso utilizado pelo corpo,

é corpo”. A autora escreve que as “metáforas ocorrem como um modo de sistematizar a comunicação com o corpo” (BITTENCOURT, 2002, p. 77).

As metáforas evocam imagens, a percepção dos sentidos, o pensamento, o raciocínio, entre outras operações cognitivas. A nossa linguagem cotidiana, tanto verbal como não verbal, é recheada de metáforas. Estamos tão impregnada delas, que não nos damos conta de quanto as utilizamos. Elas estão presentes nas nossas atividades cotidianas e envolvidas nas nossas operações cognitivas nas mais diversas funções.

As metáforas nem sempre têm uma imagem que apresente uma significação única. Suas representações podem variar, pois se encontram implicadas na maneira como cada corpo troca com o ambiente... As imagens como metáforas são mais eficientes. Afinal, pessoas são ideias, são imagens: pensamento do corpo. (BITTENCOURT, 2012, p. 78).

Segundo Rengel (2007; RENGEL et al., 2019, 2015), o procedimento metafórico é um processo cognitivo, ou seja, um modo como o corpo conhece e entende o mundo, os objetos, as pessoas e os movimentos. O procedimento metafórico é trânsito constante entre os processos chamados de sensório-motores e as experiências subjetivas, a abstração, o pensamento.

Conforme a autora, o fato de não pensarmos (raciocínio, reflexões, induções) sem sentir (sentidos, movimentos, sentimentos) comprova “mentecorpo” trazidos juntos, o que a autora denomina de “corponectividade”. Esta compreensão, da corponectividade, das imagens, do procedimento metafórico do corpo como percepção e comunicação do corpo, do movimento, do seu significado e daquilo que ele representa, pode ser disponibilizado a partir de práticas de ações pedagógicas de organização corporal por meio de metáforas gestuais e verbais.

As metáforas, sejam elas linguísticas, gestuais, rituais, só acontecem por conta do procedimento metafórico do corpo. Por essa razão, ao termo consciência de que o procedimento metafórico não é um ornamento da linguagem verbal, mas sim um aparato cognitivo independente da nossa escolha, não podemos nos eximir – professores de arte, estudantes, artistas – da responsabilidade para com as metáforas que colocamos no mundo. (RENGEL et al., 2015, p. 120).

O uso de metáforas por meio do procedimento metafórico torna possível a contribuição de um modo para compreender os processos de aprendizagem teórico-metodológicos em Dança. Assim, a utilização de metáforas torna-se importante como método para práticas colaborativas e exploradoras de possibilidades do ensino de Dança. O processo com as metáforas pode ser utilizado

como facilitador na compreensão e criação de cenas, espetáculos, movimentos, criando possibilidades para construções, efetivando a não separação entre corpo X mente, teoria X prática.

Para Lakoff e Johnson (2006) as metáforas não são apenas figuras de linguagem, mas modos de apreensão e conceptualização do mundo. Um ponto fulcral desta pesquisa profissional, junto à criação de metáforas, emergentes do procedimento metafórico do corpo, é que elas de fato comprovam, como dito, a não separação corpomente. Tal fato é, segundo esta argumentação uma possibilidade de abertura à emancipação, enquanto possibilidade crítica, conhecimento de si.

O professor Boaventura de Sousa Santos (1988) nos ensina sobre a necessidade de uma outra maneira de conhecimento que não separe o objeto da pesquisa do sujeito da pesquisa. Necessário um conhecimento que nos una ao que estudamos. Por isso, de acordo com o professor Santos, “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 1988, p.66).

As metáforas empregadas em aulas buscam fomentar o conhecimento como emancipação, que transita entre um ponto de ignorância (que o autor chama de “colonialismo”) e um ponto de conhecimento (denominado pelo autor de “solidariedade”).

2. Metáfora nossa de cada dia

Língua

*Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de
Luís de Camões*

Gosto de ser e de estar.

*E quero me dedicar a criar confusões de prosódias
E uma profusão de paródias que encurtem dores
[...]*

*Gosto do Pessoa na pessoa, da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa [...]*

Minha pátria é minha língua [...]

O que pode esta língua? [...]

*Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas e o
falso inglês relax dos surfistas [...]
Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem
Miranda
E que o Chico Buarque de Holanda nos resgate [...]
Adoro nomes...Nomes em ã. De coisas como rã e
ímã [...]*

(Caetano Veloso)

Não podemos existir fora das linguagens, porque nelas somos constituídos. Emprega-se nesta pesquisa “linguagens” no plural, pois geramos experiências de linguagens, com a dança, os gestos, as palavras, os sons, entre outras. Elas possibilitam à ciência, às Artes e aos campos de conhecimentos, que também são linguagens, explicações do que concebemos no nosso viver enquanto seres humanos.

Nós, seres humanos, existimos na linguagem, e nossa experiência como seres humanos acontece na linguagem num fluir de coordenações consensuais de ações que produzimos na linguagem. Os objetos, a consciência, a auto-reflexão, o self, a natureza, a realidade, e assim por diante, tudo o que nós, seres humanos, fazemos e somos acontece na linguagem como distinções ou como explicações na linguagem do nosso estar na linguagem. (MATURANA, 2001, p. 127).

Essas coordenações de ações, segundo o autor Humberto Maturana (2001), acontecem através dos encontros dos sujeitos, e as corporalidades envolvidas são alteradas de acordo com a fluência da(s) linguagem(s).

As chamadas “figuras de linguagem” são recursos da Língua Portuguesa que criam novos significados para as expressões. As principais são: a Metáfora, Símile, Analogia, Metonímia, Perífrase, Sinestesia, Hipérbole, Elipse (ou Zeugma), Silepse, Hipérbato (ou Inversão), Polissíndeto, Antítese, Paradoxo, Gradação (ou Clímax) e Personificação (ou Prosopopeia).

Argumentamos que todas essas “figuras de linguagem” são emergentes do procedimento metafórico do corpo. Do ponto de argumentação da pesquisa, elas são metafóricas porque trazem sentimentos e pensamentos, um em termos do outro. Metafóricas também porque têm caráter de um elemento cognitivo capaz de juntar a informação até então abstrata em pontos mais concretos, tornando o seu uso mais frequente no cotidiano. Lakoff e Johnson afirmam

[...] que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45).

As metáforas são carregadas de imagens. Segundo Bittencourt (2012, p. 77), “não há metáforas sem imagens [...]. Metáforas são imagens conceituais relacionadas a uma série de experiências. Ganham configurações regulares quando se estabilizam”. Assim, possibilitam uma melhor compreensão do corpo, na medida em que conseguimos visualizar e/ou perceber as ações, os movimentos.

Para tratar da importância da imagem na comunicação com o corpo e de como ele opera com o mundo por meio das metáforas, Bittencourt (2012) expõe a ideia de imagens enquanto acontecimentos no corpo, apontando que a imagem não é um recurso utilizado pelo corpo, é corpo. De acordo com a autora, as metáforas ocorrem como um modo de sistematização da comunicação do corpo.

Diz a autora que não há metáforas sem imagens. Entretanto, chama atenção o fato de que imagem não é uma cópia de um objeto ou pessoa, ou coisa do mundo. Nem é uma reprodução fotográfica da realidade. As imagens são formadoras de sentidos, são memórias, mapas que criamos, relações com o presente, o passado, o futuro.

As metáforas nem sempre têm uma imagem que apresente uma significação única. Suas representações podem variar, pois se encontram implicadas na maneira como cada corpo troca com o ambiente... As imagens como metáforas são mais eficientes. Afinal, pessoas são ideias, são imagens: pensamento do corpo. (BITTENCOURT, 2012, p. 78).

Quando compartilhamos impressões por meio de metáforas, que intentam ser criativas, promovemos a possibilidade de imaginação e reflexão conjuntamente. Cada tipo de imagem requer uma ação sistemática e específica.

O uso de metáforas que possivelmente possam ser chamadas de adequadas aos corpos na práxis didático-metodológica em Dança, e/ou em práticas artísticas pedagógicas, favorece a compreensão do movimento, do seu significado e daquilo que ele representa ou pode representar para cada pessoa e/ou sujeito. Neste sentido, as imagens implicadas nas metáforas são imprescindíveis para compreensão e sistematização da comunicação.

Em termos cognitivos, a metáfora configura-se como um conceito e pode ajudar a entender o processo evolutivo da comunicação. Ao comunicar algo,

há sempre deslocamentos: de dentro para fora, entre diferentes contextos, de um para o outro, da ação para a palavra, da palavra para a ação. (GREINER, 2005, p. 131).

A metáfora, portanto, une a razão e a emoção. Nos faz pensar que assim reunidas - razão e emoção -, os corpos sejam capazes de afetar e de serem afetados.

Nós, seres humanos, operamos e existimos como uma interseção de nossas condições de observadores (em conversações) e seres vivos, e como tais somos seres multidimensionais, verdadeiros nós de uma rede cruzada dinâmica de discursos e emoções que continuamente nos movem de um domínio de ações a outro, [...] (MATURANA, 2001, p.123).

O proceder de metáforas organiza o trânsito entre ação-palavra, razão-emoção, sensório-motor. Desta maneira, compreendendo o procedimento metafórico como um processo cognitivo do corpo e utilizando-o como elemento nuclear para esta organização de saberes, apontamos para a possibilidade de (re)organizar procedimentos metodológicos para o ensino de Dança, que possam atuar como contributos para uma sistematização de experiências e aprendizagem do movimento, por meio do uso de metáforas verbais e gestuais.

3. Sobre a sistematização e o compartilhar de experiências

Dançar é sentir-se participante do mistério da existência. Não só vivenciar no corpo a sua finitude, mas, através dele, alcançar a liberdade, a sensação de se estar além de si mesmo, o abrir-se para uma multiplicidade de possibilidades (ZIMMERMANN, 2011, p. 67).

É preciso parar, olhar, calar, escutar, sensibilizar, mediar, interagir, refletir, aprender sobre si, sobre o outro e sobre outras coisas. É preciso um olhar atento e sensível para o que acontece e que, de algum modo, afeta a consciência e interfere na experiência. Experimentar é possibilitar que algo aconteça. As metáforas nos ajudam a descrever nossas experiências.

Sobre experiência é importante compreender que os processos sensório-motores, percepção e ação são inseparáveis da experiência da consciência, isto é, a experiência é plena de processos intelectuais, emocionais e sensórios em conjunto. Assim, o corpo é instância cognitiva, ou seja, instância de conhecer o mundo e a si mesmo, que atua entre experiências sociais, motoras e de linguagem.

Experimentar, ressignificar, indagar, constatar, fazem parte de uma pesquisa. [...] Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que

nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Importante ressaltar, que a própria sistematização, ainda que uma reflexão sobre a experiência, é também uma experiência, no sentido de que não se trabalha com a dualidade prática X teoria. A compreensão do desenvolvimento da experiência é possibilitada por meio da sistematização. É por meio dela que entendemos a relação entre as diferentes etapas dos processos e quais elementos e momentos foram mais determinantes e significativos para o encaminhamento das experiências.

A sistematização destas experiências com o entendimento do procedimento metafórico surge como contributo de organização da experiência, de reflexão e reconstrução do processo da prática, utilizando identificações de elementos e experimentos.

Oscar Jara Holliday (2006) traz a proposta de que sistematizar experiências é uma ação político-pedagógica e é pautada no diálogo, na busca de uma interpretação crítica dos processos vividos. Quando sistematizamos experiências é possível refletir, teorizar, compreender melhor e desenvolver uma nova qualidade prática de maneira ordenada, o que nos possibilita uma melhor comunicação desta prática.

A sistematização permite, ao refletir, questionar, confrontar a própria prática, superar o ativismo, a repetição rotineira de certos procedimentos, a perda de perspectiva em relação ao sentido de nossa prática. (HOLLIDAY, 2006, p. 31).

A própria experiência por meio do procedimento metafórico do corpo transforma-se em objeto de estudo, em interpretação teórica e em elemento de transformação, visto que o procedimento metafórico é um mecanismo de cognição do corpo. A organização da experiência com o entendimento do procedimento metafórico do corpo surge como um saber a partir da reconstrução do processo da prática. Este entrelaçamento faz entender, reafirmo, que o corpo e a mente não se separam nos processos cognitivos do corpo.

Dado este entendimento não dualista, a proposta deste estudo é preparar leigos, artistas, dançarinos, estudantes e professores com um vocabulário e um modo de proceder para uma organização corporal que promova a comunicação entre o que foi proposto e o que será desenvolvido, ou seja, possibilitar que os

sujeitos apreendam e se apropriem do movimento, com a compreensão das metáforas como emergentes do próprio corpo, por meio do procedimento metafórico.

Nas minhas aulas, sempre busquei e, com referência em Holliday (2006), continuei e continuo a buscar a própria experiência (sempre entendida também como experiência de ideias, de pesquisas, de leituras) como objeto de estudo e interpretação dessas mesmas aulas, do curso como um todo, das metáforas que emprego. Nas aulas de dança recorreremos a diversas metáforas, elas criam vínculos com a experiência, conectam memórias e ancoram a prática.

Esta pesquisa buscou contribuir para o desenvolvimento de um sistema de aprendizagem do movimento, ao propor uma sistematização de um princípio metodológico por meio de metáforas, entendendo-as como plenas de imagens.

A proposição do estudo é no sentido colaborativo e coparticipativo, para e entre artistas, dançarinos, estudantes, pesquisadores e professores, auxiliando-os com um tipo de vocabulário, um modo de proceder e uma organização corporal que promova a comunicação entre o que foi proposto e o que será desenvolvido.

4. Outras composições da pesquisa

Junto a este artigo, a pesquisa é composta de um detalhado memorial descritivo, um pequeno glossário e um plano de curso. Abordo aqui sucintamente o que foi realizado como uma elaboração sistematizada (HOLLIDAY, 2006) de modos de dizer, tocar nas pessoas e propor gestos por meio de metáforas que são apresentadas em um léxico, aqui denominado de “Pequeno Glossário Ilustrado de Metáforas para o corpo/ensino/aprendizagem em dança”. Este glossário expõe o modo das práticas por meio de metáforas verbais e gestuais, lado a lado com ilustrações elaboradas de forma lúdica e bem-humorada.

Ilustrações do Pequeno Glossário Ilustrado de Metáforas.

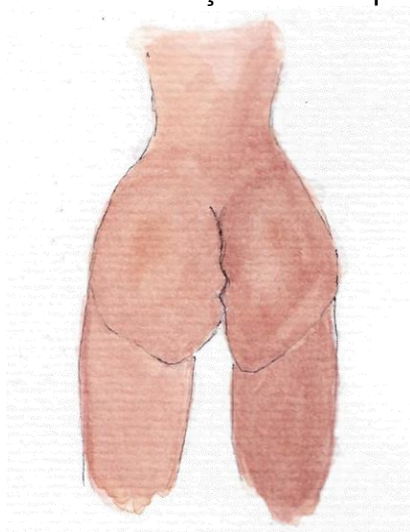


Figura 1: Beijando as bandinhas: Metáfora utilizada para destacar a contração da musculatura glútea.



Figura 2: Bananinha real: Metáfora utilizada para salientar a “horizontalidade” da contração da musculatura nesta região.

Outra composição da pesquisa é uma síntese do plano do curso ministrado há mais de vinte anos, com um recorte para o período do Curso de Mestrado Profissional (2019-2020), como parte desse organizar e sistematizar das ideias, conceitos, princípios, processos e experiências. Necessário recriar, inovar e compartilhar ideias para sistematizar estas experiências, visando contribuir com outros corpos e almejando outros olhares sobre esta organização, para que possamos juntos motivar o despertar de diversas possibilidades que promovam diferentes saberes.

Tanto o glossário como o plano de curso são entendidos como processos em constante desenvolvimento, que permite ao pesquisador estudar e contribuir com os modos de fazer desta pesquisa, a partir da sua própria experiência, na forma de entendê-las e transmiti-las, podendo ressignificar os conhecimentos e enunciar suas compreensões e contribuições.

Assim, continuarei buscando, reelaborando, intervindo e compartilhando ações com outros modos de ver e de interpretar. A intenção é colaborar com a ampliação, a diversificação, o compartilhar de ideias, o reconhecimento de necessidades e a definição de critérios, para que o desenvolvimento do fazer pedagógico mantenha-se em contínuo processo de planejamento, avaliação e ressignificação do método proposto.

5. Considerações

A Dança é comunicação do sujeito com o mundo. Ela estabelece conexões do corpo com o mundo, com o espaço, com o outro. Conecta conteúdos, desejos, questionamentos e dúvidas. Nela, as experiências partem da análise conosco e com o outro. Traduzimos no gesto, no verbo, no corpo, uma linguagem metafórica própria. Gestos. Palavras. Imagens. Tudo tem um significado.

Na dança o corpo é o instrumento. Tudo acontece dentro e através dele. Ele expressa o experienciado; ele o forma. Através do corpo ele se torna visível, e através dele pode também ser refinado e feito transparente (ZIMMERMANN, 2011, p. 219).

A cada experiência vivida, os processos cognitivos também terão novos envolvimento em seus fatores sensorial, motor e intelectual, visto que teremos diferentes sujeitos em distintos ambientes. Segundo Lakoff e Johnson (2002), as relações que criamos na dança e no nosso cotidiano surgem do fato de que eles funcionam da maneira como funciona o nosso ambiente físico. Abordar o corpo, a informação dada e o significado em modos de metáforas, no fazer/pensar a dança-ensino-aprendizagem, cria autonomia para administrar ações que contemplem estes corpos/sujeitos de maneira plural.

Essas pessoas e/ou sujeitos podem estudar e/ou transformar o modo de fazer da pesquisa proposta a partir da própria experiência, provocando a imaginação, fazendo valer suas percepções e interpretações na forma de entendê-las e transmiti-las, ressignificando os conhecimentos e o enunciar de suas novas compreensões.

Este estudo pretende contribuir com a área de Artes, por meio desta organização que se apresenta no plano de curso e no glossário, como uma organização de princípios e procedimentos metodológicos que possam incidir no resultado técnico, expressivo, estético e artístico de trabalhos compositivos, e também no processo emancipatório e crítico da pessoa que os experiencia.

Esperamos colaborar com uma discussão, compartilhando a relevância da reflexão e do estudo com relação à utilização de metáforas verbais e gestuais em dança por meio do procedimento metafórico. Com a compreensão de que,

Mesmo onde não haja “metáfora”, há procedimento metafórico, em afirmações que taxamos como literais, objetivas, sem referência ou sem analogia” [...] existe a metáfora enquanto figura de linguagem verbal, em

sentido mais específico e existe também um mecanismo cognitivo de comunicação do corpo que é o procedimento metafórico. (RENGEL, 2009, p. 9).

Na perspectiva de cooperar para a construção de uma práxis didático-metodológica em dança, intento constituir práticas artístico-pedagógicas, que, com o uso de metáforas verbais e gestuais, favoreçam a compreensão do movimento, do seu significado e daquilo que ele representa ou pode representar para cada pessoa e/ou sujeito. Neste sentido, as imagens são imprescindíveis para compreensão e sistematização da comunicação do corpo/mundo/espaco/corpo/outro.

Nesta pesquisa, toda palavra, todo gesto, toda fala e, sobretudo, todos os corpos, foram e são observados durante o processo. É a partir deste lugar que meu olhar repousa e busca elementos e princípios para sistematizar estas experiências. O movimento contínuo de observação destes corpos e a abordagem e discussão sobre as realidades existentes foi relevante para conectar as investigações no e para o contexto sócio-político-cultural da atualidade. Esta observação estabelece conexões do corpo com o mundo, com o espaço. Nada passa despercebido, nenhuma informação é descartada. As experiências partem da análise conosco e com o outro.

O percurso metodológico desenvolvido levou e leva em conta os sujeitos da pesquisa, os gestos, os toques, o silêncio, as palavras ditas verbalmente ou de outras maneiras que não estejam aqui elencadas.

[...] tocar mais de perto e mais fundo este “rio subterrâneo” do processo criador, refletir e buscar elucidações da dinâmica intrínseca à dança como expressão artística, e a função que cumpre neste processo à linguagem imagética do inconsciente. (ZIMMERMANN, 2011, p. 211).

Esta composição de imagens, gestos, palavras, cores, e símbolos trazem luz às experiências vividas pelos sujeitos em suas relações no, com e para o mundo. Podemos assim dizer que a linguagem do corpo é a linguagem da vida.

Sueli Machado Ramos
UFBA

E-mail: sueliramos6@gmail.com

Mestra em Dança pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças; Instrutora de Pilates; Coordenadora e professora do Curso de Extensão Alongamento e Fortalecimento/UFBA; Especialista em Coreografia e Bacharela em Dança/UFBA.

Referências

- BITTENCOURT, Adriana. **Imagens e acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.
- GIL, Gilberto. Metáfora. In: GIL, Gilberto. **Um banda um**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1982. 1 CD. Faixa 3.
- GREINER, Christine. **O corpo: Pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. São Paulo: MMA, 2006.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2002.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- RENGEL, L.; KATZ, H. T.; GREINER, C.; DOMENICI, E.; NEVES, N.; BELLINI, R. **Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo**. In: KATZ, H.; GREINER, C. (Orgs). **Arte & Cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 152-280.
- _____. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. **Corpo e dança como lugares de corponectividade metafórica**. R. cient. /FAP, Curitiba, v.4, n.1, jan. /jun. 2009, p.1-19.
- SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, maio/ago. 1988, p. 46-71.
- SANTOS, Edmilson S. (Org.). **Novos mapas culturais**. Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- VELOSO, Caetano. Língua. In: VELOSO, Caetano. **Velô**. Rio de Janeiro: Philips, 1984. 1 CD. Faixa 11.
- ZIMMERMANN, E. (Org). **Corpo e Individuação**. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

Dance que nem homem – Interdições das viadagens nas ações corporais

Thiago da Silva Santana (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

Resumo: As danças, em alguns ambientes, agem por procedimentos que direcionam para a repressão da viadagem nas *ações corporais* (LABAN, 1978; RENGEL, 2014). Para Rudolf Laban, o corpo é uma totalidade tanto intelectual, quanto física e emocional, em um processo conjunto, e suas *ações corporais* são evidenciadas nos movimentos nas danças ou no cotidiano das pessoas, com seus *fatores de movimento* e suas *qualidades*. Corpos são marcados por *gêneros e sexualidades* (BUTLER, 2019; JESUS, 2015). O corpo, ou corpos viado(s), produzem ações que são em muitos ambientes identificadas, *interditadas* (FOUCAULT, 2019) e nomeadas como ações consideradas inapropriadas, viadagem. Há questionamentos como: Nas danças, existem *ações corporais* que definem os *gêneros* e as *sexualidades*? Como dançar que nem homem? Uma hipótese é a de que as ações dos corpos gays, cada qual com suas diferenças, produzem, reverberam e contribuem para os aspectos qualitativos dos movimentos. Resultados alcançados até o momento mostram que os corpos *oprimidos* (SANTOS, 2020) acionam seus respectivos *neurônios-espelho motores* (DAMÁSIO, 2018; RAMACHANDRAN, 2014) para uma sequência de *ações corporais* que *imitam* corpos cisgêneros e heterossexuais e/ou acionam *neurônios-espelho sensoriais* para *inibir* a viadagem nas ações corporais. Logo, é premente re/pensar nestes processos cognitivos os atravessamentos nas elaborações das *ações corporais* e a atuação dos *neurônios-espelho* nas mediações educativo-artísticas.

Palavras-chave: DANÇAS. VIADAGENS. AÇÕES CORPORAIS. GÊNEROS E SEXUALIDADES. CORPOS MÚLTIPLOS.

Abstract: Dances, in some environments, act by procedures that lead to the repression of gayness in bodily actions (LABAN, 1978; RENGEL, 2014). For Rudolf Laban, the body is an intellectual, as well as a physical and emotional totality, in a joint process, and its bodily actions are evidenced in the movements in dances or in people's daily lives, with their movement factors and their qualities. Bodies are marked by gender and sexuality (BUTLER, 2019; JESUS, 2015). The body, or fag bodies(s), produce actions that are in many environments identified, interdicted (FOUCAULT, 2019) and named as actions considered inappropriate, gayness. There are questions such as: In dances, are there bodily actions that define genders and sexualities? How to dance like a man? One hypothesis is that the actions of gay bodies, each with its differences, produce, reverberate and contribute to the qualitative aspects of the movements. Results achieved so far show that oppressed bodies (SANTOS, 2020) trigger their respective motor mirror neurons (DAMÁSIO, 2018; RAMACHANDRAN, 2014) for a sequence of bodily actions that mimic cisgender and heterosexual bodies and/or trigger mirror neurons sensory to inhibit gayness in bodily actions. Therefore, it is urgent to re/think about these cognitive

processes the crossings in the elaboration of bodily actions and the role of mirror neurons in educational-artistic mediations.

Keywords: DANCES. GAYNESS. BODIES ACTIONS. GENRES AND SEXUALITIES. MULTIPLE BODIES.

1. Dançando com ações corporais, gêneros e sexualidades

Este trabalho é um convite a todas as pessoas que estudam, ensinam e buscam por processos mais acolhedores e respeitosos no ensino-aprendizagem em dança. Para esta dança-conversa o entendimento das *ações corporais* é postulado a partir de Rudolf Laban¹ (1978), que com seu trabalho possibilitou para uma maior compreensão do corpo e suas implicações *cognitivas*². A partir do entendimento de *ação corporal*, gera uma percepção da viadagem nas *ações corporais* e como consequência disso são *interditadas* (FOUCAULT, 2019) nos corpos *homossexuais*³. Como recorte para este artigo, apesar da compreensão das multiplicidades de corpos, são enfatizadas as pessoas que se identificam com o *gênero*⁴ masculino, com perspectiva para o entendimento de corpo *cisgênero*⁵, *transgênero*⁶, *gays*⁷.

Por mais que pareça algo “normal”, esses *lugares de falas*⁸ são interditos na dança. O meu lugar de fala é o de branco, pesquisador, professor, dançarino, quadrilheiro, *homossexual*⁹, entre outras camadas que reverberam no cotidiano das pessoas, nas quadrilhas juninas, nas danças, na escola, nos *pas de deux* (“passo de dois”). De modo largamente abrangente os homens gays nessas danças não podem

¹ Rudolf Laban foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, etc., considerado como o maior teórico da dança e como o “pai da dança-teatro”.

² “O processo ou os processos pelos quais um organismo adquire conhecimento, ou toma ciência de eventos ou objetos em seu ambiente e usa esse conhecimento para compreender problemas e resolvê-los” (RAMACHANDRAN, 2014, p. 369).

³ De acordo com a professora e psicóloga Jesus (2015): “Pessoa que se atrai afetivossexualmente por pessoas de gênero igual àquele com o qual se identifica” (JESUS, 2015, p. 97).

⁴ “Classificação social das pessoas como homens ou mulheres. Orienta papéis e expressões de gênero. Independe do sexo. Remete a traços culturais e históricos” (JESUS, 2015, p. 94).

⁵ “Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado antes ou quando de seu nascimento” (JESUS, 2015, p. 95).

⁶ “Conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com o comportamento e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado antes ou quando de seu nascimento” (JESUS, 2015, p. 95).

⁷ “Nem todas as pessoas trans são gays ou lésbicas, apesar de serem identificadas como membros do mesmo grupo político, o LGBT” (JESUS, 2015, p. 50).

⁸ A compreensão de “lugar de fala” referencia-se em Djamila Ribeiro (2017), que propõe esta locução referente às minorias políticas da sociedade problematizando questões dos corpos que foram e são silenciados.

⁹ “Pessoa que se atrai afetivossexualmente por pessoas de gênero igual àquele com o qual se identifica” (JESUS, 2015, p. 97).

“dar na pinta”, ou seja, mostrar sua viadagem nas *ações corporais*. O uso de “viadagem” neste artigo intenta contrapor-se ao modo pejorativo, homofóbica¹⁰ e significa o reconhecimento e respeito às diferenças/semelhanças de *ações corporais* que constituem os corpos múltiplos. A junção das palavras diferença/semelhança entrelaça nas *ações corporais* essas características. Não somos assim dicotômicos: só diferentes, ou só semelhantes, somos ambos. O sinal “/” (barra) significa “estar para”. Refere-se a uma tênue fronteira entre termos, que se distendem um no outro.

Pode-se aceitar que continuemos a permitir *discursos*, como, por exemplo, “dance que nem homem”, “fale que nem homem”, “seja homem”? Marcadores sociais a partir de um corpo cisgênero e de uma sexualidade *heteronormativa*¹¹. É preciso, primeiramente, observar que em muitos contextos educativo-artísticos perpassam por mediações problemáticas a partir de danças que são sugeridas como modos únicos de serem elaborados, pensados. Dançar que nem homem pressupõe um modelo de prescrição única e inalcançável. Com os fatores que compõem os movimentos propostos por Laban (1978) e com os estudos de Rengel (2014), podemos relacionar esses pressupostos de prescrições de movimentos com relação aos neurônios-espelho postulados pelos neurocientistas Antônio Damásio¹² (2018), V.S. Ramachandran¹³ (2014) e evidenciar as diversas violências *epistemológicas* (SANTOS, 2020)¹⁴.

Assim sendo, as pessoas, nos seus processos de identificação de gênero e de expressões de sexualidades, acabam desenvolvendo *ações corporais* consideradas *heteronormativas*. Assim, a partir de características de uma crença humana “normal”, tudo que saia desse padrão é marginalizado. Mas, nas danças, existem *ações corporais* que definem os *gêneros* e as *sexualidades*? Têm? Quem define? Como questionar essas violências epistemológicas nas danças? A hipótese é que coexistem viadagens nas ações que são reverberadas nos corpos gays.

¹⁰ “Medo ou ódio com relação a lésbicas, gays, bissexuais e, em alguns casos, a travestis, transexuais e intersexuais, fundamentado na percepção, correta ou não, de que alguém vivencia uma orientação sexual não heterossexual” (JESUS, 2015, p. 100).

¹¹ “[...] Pode ser definido como a crença na heterossexualidade como característica do ser humano “normal”” (JESUS, 2015, p. 70).

¹² Antônio Rosa Damásio é um neurocientista, professor de psicologia, filosofia e neurologia na Universidade do Sul da Califórnia.

¹³ V.S. Ramachandran é um neurocientista indiano, diretor do Centro do Cérebro e da Cognição da Universidade da Califórnia, em San Diego.

¹⁴ Boaventura de Sousa Santos é Doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale dos Estados Unidos.

Porém, são ações que, ao serem identificadas nos ambientes, são, de forma violenta, *interditadas*, ou há uma tentativa para.

2. CORPOS AÇÕES

Corpos são constituídos por *ações corporais*, é a partir da compreensão de corpo, em sua totalidade física, intelectual, emocional que Laban (1978), já no século XIX, nos chamava a atenção para esse processo conjunto entre “mentecorpo”, escrito junto, como propõe Rengel (2014). Para o autor, as *ações corporais* são evidenciadas nos movimentos nas danças ou no cotidiano das pessoas, com seus fatores de movimento e suas qualidades. Referenciar-se em *ações corporais*, portanto, é compreender que qualquer ação que se faça não é apenas física e/ou mecânica. A terminologia de Laban nos chama atenção para o conjunto infinito de *ações corporais* (como, por exemplo: *ações básicas*¹⁵, *ações derivadas*¹⁶ e *ações de esforço principais*¹⁷) que todas as pessoas, a seu modo, fazem.

Com sua codificação, observa-se que, para o movimento acontecer, há uma intenção, consciente ou inconsciente, para uma atitude expressiva, um *esforço*. O *esforço* não está relacionado apenas à questão da força ou peso, mas à atitude em relação ao que Rudolf Laban (1978) denominou de *fatores do movimento* (fluência, espaço, peso e tempo), que ocorre na ação do movimento (interno/externo).

Todos os movimentos humanos estão indissoluvelmente ligados a um esforço o qual, na realidade, é seu ponto de origem e aspecto interior. O esforço e a ação dele resultantes podem ambos ser inconscientes e involuntários, mas estão sempre presentes em qualquer movimento corporal (LABAN, 1978, p. 51 e 52).

Os *fatores de movimentos* e com respectivas qualidades são marcadores dos movimentos de cada pessoa com sua particularidade, porém, a seu modo, são comuns a todas as pessoas, seja no ato do locomover, falar, fechar, abrir, torcer,

¹⁵ Têm-se as seguintes oito ações corporais básicas: Torcer; Pressionar; Chicotear; Socar; Flutuar; Deslizar; Sacudir; Pontuar.

¹⁶ As ações derivadas são evidenciadas no cotidiano e, são, portanto, derivadas das ações básicas (como exemplo: Torcer e/ou Enroscar).

¹⁷ “As ações de esforço principais são duas ações fundamentais na movimentação humana. Estas ações são **recolher** e **espalhar**. Ambas se desdobram em manifestações de movimento amplamente variadas” (RENGEL, 2014, p. 32)

dobrar, girar, entre outras. Essas *ações corporais* partem de algo já codificado em nós e constituem corpo. Desse modo, o movimento é composto de quatro fatores que se manifestam em seus esforços e/ou em suas qualidades expressivas, com nuances infinitas entre uma e outra qualidade, sendo eles: **Fluência**: livre e/ou controlada; **Espaço**: direta e/ou flexível; **Peso**: leve e/ou firme; **Tempo**: rápido e/ou lento.

O que podemos ver claramente é o seguinte: esse poder nos habilita a escolher entre uma atitude hostil, contida, constrita, de resistência, por um lado, e outra de complacência, de aceitação, tolerância e benevolência em relação aos “fatores de movimento” de Peso, Espaço e Tempo, aos quais os objetos inanimados estão submetidos, de vez que são acidentes naturais. Essa liberdade de escolha não é sempre consciente ou voluntariamente exercitada, sendo muitas vezes aplicada de maneira automática, sem o concurso de uma vontade consciente. Podemos, porém, observar conscientemente a função de selecionar movimentos apropriado as situações; isto quer dizer que temos condições de nos conscientizarmos de nossas opções, podemos investigar porque fizemos uma tal escolha. Podemos observar se as pessoas se entregam ou não às forças acidentais de peso, espaço e tempo, bem como à fluência natural do movimento, no sentido de terem uma sensação corporal delas, ou se lutam contra um ou mais desses fatores por meio de uma resistência ativa a eles (LABAN, 1978, p. 51).

Como resultado, se compreendermos o *fator espaço*, obtemos a **atenção**; já o *fator peso* tem a **intenção, resistência**; quando nos relacionamos com o *fator tempo*, obtemos a **decisão**; e, por fim, o *fator fluência*, temos a **precisão, controle**. Portanto, uma hipótese é que, quando aprendemos a nos relacionar com os *fatores de movimento*, com muito estudo, conseguimos um domínio para inibir (controlar) a viadagem nas *ações corporais*.

3. CONVERSANDO COM

Buscar o entendimento em *falas* e *ações corporais* na dança foi de extrema importância no exercício do ouvir e perceber corpos variados nestes processos. O traçado de pessoas fomenta e questiona a questão central deste artigo. Deste modo, propusemos que as diferenças/semelhanças compartilhassem suas variações de ideias, *ações corporais* nos diálogos ocorridos nos processos de cada pessoa. Aguçamos com a seguinte questão: 1) Já te interditaram com essa frase: Dance (ou fale) que nem homem? 2) Você dançou (ou falou) que nem homem? Como seria essa dança (ou fala)? 3) Já solicitaram seus serviços com o “radar gay”? Você tem “radar”? Conseguiu identificar seus semelhantes ou

diferentes? Quais foram as características para essa identificação? Com a proposta, surgiram questões com tensões e análises para reflexão das viadagens nas *ações corporais* na sociedade, na dança e foi possível evidenciar diferentes perspectivas que se atravessam em semelhanças nas *falas/ações corporais*.

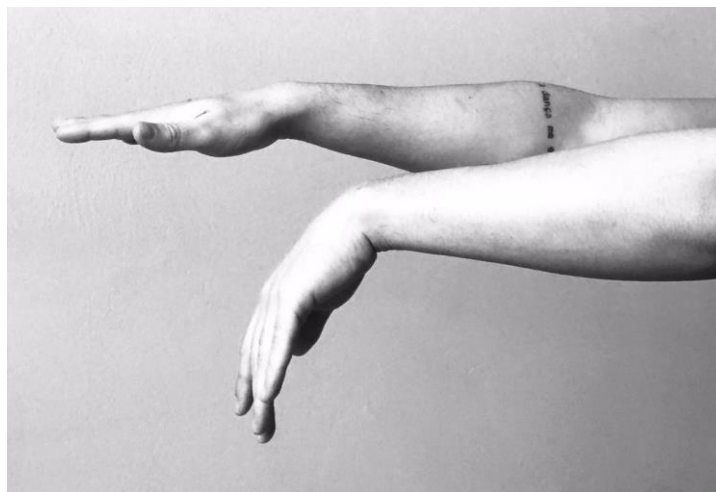


Figura 3- “Corpo Moribundo” (SANTOS, 2020). Fotografia: Thiago Santana (2021).

Seguem abaixo alguns dos relatos de diálogos em entrevistas coletadas com pessoas de vários campos de conhecimento.

1) “Na infância e adolescência em Feira de Santana ouvi muitas frases como dançar como homem ou agir como tal. Eu era uma criança afeminada caçula de dois irmãos mais velhos. Quase sempre eu tentava então enrijecer meu caminhar, minha dança e deixar a voz mais grave. Mas claro que essa automonitoria só durava quando eu estava com eles. Com meus amigos, costumava desligar esse sentimento de atenção, a menos que algum outro menino fizesse alguma correção sobre meu jeito e fala. Meu radar gay me ajudou a identificar durante a escola meninos que também eram interessados em outros meninos. Apenas na adolescência e início da vida adulta comecei a usar esse radar como forma de acolhimento e abordagens afetivas aos meninos pelos quais eu pudesse me interessar. Hoje minha mãe acaba me perguntando sobre rapazes na rua, se são ou não são gays. Confesso que na adolescência era mais fácil, rs. As características quase sempre estão relacionadas ao que a gente julga e rotula afeminados, como voz mais aguda, sensibilidade, roupas justas, curtas e/ou coloridas. Essas identificações estão pautadas dentro de parâmetros de uma suposta feminilidade imposta pela masculinidade tóxica. Deixei de participar de esportes coletivos

majoritariamente feitos pelos meninos, como futebol, por não possuir características masculinas que me fizessem ser recebido por esse grupo. A sensibilidade é negada aos homens pelos próprios homens”. **Professor de Teatro, 27 anos, gay, Aracaju (SE). Enviado pelo aplicativo WhatsApp.**

2) “Acho que essas narrativas são ficcionais e tenho me surpreendido com as transformações do meu desejo. 1) Inúmeras vezes quando jovem, quando estava em um grupo, não me consideravam homem, quando estava em outro, não me consideravam mulher. Então, hoje me livre de dessas ficções-sociais identitárias. 2) às vezes, sim, pois era só performar uma ficção. As pessoas assistem à novela, então, elas acreditam em personagens. 3) sim, porque são treinamentos, modos de mover, se comportar e, sobretudo, esconder. Um corpo que não esconde suas múltiplas formas de se apresentar acaba se tornando evidente, já que os comportamentos hegemônicos são padronizados. Até mesmo corpos que querem esconder tais comportamentos se evidenciam, pois se tem uma coisa que corpos dissidentes precisam fazer para se proteger é tentar amenizar o quão diferentes são, a gente se acostuma em identificar essas ocorrências plurais...” **Artista e educadore, 35 anos, passei pela bissexualidade, gay e hoje não sei bem ao certo. Votorantim (SP). Enviado pelo aplicativo Instagram.**

3) “Sim, horivelmente para dançar na igreja, eu precisava ser “Homem”, dançar “movimentos masculinos” eles diziam, uma dança com movimentos diretos, pesados, na identificação do próprio Cristo, guerreiro e para isso tinham diversos comandos ordenados. Sim, acredito que todo gay brinca, fala ou já falou sobre o famoso radar gay, consigo identificar, às vezes pelo olhar, pela gestualidade ou só por uma questão intuitiva, do desejo, eu sei quando estou sendo observado”. **Artista da Dança, 23 anos, bissexual. Aracaju (SE). Enviado pelo aplicativo WhatsApp.**

4) “1) Sim. Na academia de MMA e durante eventos das danças de salão. 2) Eu falei como sempre falo, com gentileza e educação, entretanto, para alguns homens da minha cidade usar a afabilidade é sinônimo de frescura e viadagem. Dancei conforme a Salsa pede, pois nesse ritmo é preciso usar o corpo com uma desenvoltura que muitos homens da minha convivência não aprovam e criticam quem pratica essa dança. 3) Não. Não sei o que é “radar gay””. **Professor de**

Dança, 38 anos, heterossexual, João Pessoa (PB). Enviado pelo aplicativo WhatsApp.

5) “1) Sim. 2) Então, essa expressão “fale que nem homem” é mais um reflexo da nossa sociedade machista e doente, na qual falar que nem homem é falar “grosso”, ser rude, não ter traços femininos. 3) Já, o que é tipicamente estranho, porque não é pelo fato de ser gay que vou identificar todas as pessoas que são gays. Não sei se tenho radar, porque nem sei se de fato acredito muito nisso. Em partes consigo distinguir, mas não é algo concreto. As características de identificação é algo complexo de se pensar, mas creio que a gente parte a princípio para os estereótipos, uma fala, um jeito de andar, a roupa que veste, e a partir daí a gente deduz, afinal estamos em pleno século XXI e é difícil querermos padronizar todas as pessoas.” **Professor de Dança, 31 anos, gay, Aracaju (SE). Enviado pelo aplicativo WhatsApp.**

6) “1) Já, mas isso foi há muito tempo. 2) sem rebolar, mexendo menos. 3) já, acho que sim. A identificação nem sempre se dá por uma característica em si, mas muito mais pela forma como este alguém olha para o outro. Mas existe uma tendência a identificar pela fala mansa, o sorriso fácil, olhar meloso, forma de se vestir com roupas mais extravagantes, cabelo e barba seguindo o padrão (barba serrada por fazer e corte militar) e excesso de exposição do corpo (geralmente de sunga e com o pênis marcando) em fotos no Instagram...” **Professor, Biólogo, 33 anos, gay, Salvador (BA). Enviado pelo aplicativo WhatsApp.**

7) “1) Sim 2) Em um caso recente, que é o que posso lembrar agora, segui conversando normalmente. Ignorei a “brincadeira” por não haver sentido na afirmação que supostamente seria intencionada a mudar meu agir. 3) Se “solicitar serviços com Radar Gay” consiste na pergunta: “você acha que “fulano” é gay?”, sim, já me deparei com isso. Nesses ambientes, culturalmente, essa “diferença” muitas vezes é associada a uma estética, seja nas roupas, por timbre de voz ou até mesmo a “forma” como se desloca. Pode não haver fundamentos nessa associação, mas geralmente ocorre dessa forma.” **Assistente Técnico, 26 anos, heterossexual, Fátima (BA). Enviado pelo aplicativo Instagram.**

8) “1) Não, cresci em um meio privilegiado onde não precisei reprimir meu verdadeiro eu. 2) Não. Acredito que seja uma fala e dança mais reprimida, que se aproxime mais da heteronormatividade e da "masculinidade" estabelecida pelo imaginário social. 3) Já. Não tenho radar, isso não existe. Embora às vezes seja mais fácil de identificar seus semelhantes de acordo com vivências que ambos já tivemos, ou a partir de estereótipos como trejeitos "afeminados", formas de andar ou agir a fim de rotular aquele(a).” **Estudante, 21 anos, bissexual, Salvador (BA).**
Enviado pelo aplicativo WhatsApp.

Os recentes relatos apresentados evidenciaram para as problemáticas que ocorrem dentro do entendimento da categoria “homem”. Nota-se que os corpos gays são considerados outra categoria, não sendo ~~nem homens e nem mulheres~~, isso acontece principalmente pelo fato de essas masculinidades se perceberem como uma única unidade de iguais e não de semelhantes. Problematicar a partir do pressuposto do “radar gay”, como exemplo: “o que seria, como funciona e se funciona”, são situações em que, principalmente pessoas heterossexuais¹⁸, te percebem como um recurso investigativo (metaforicamente) para saber ou obter uma confirmação sobre a probabilidade da heterossexualidade ou homossexualidade de outras pessoas, sendo identificados, geralmente, a partir de estereótipos, que se distanciam do modelo idealizado como cisgênero e heterossexual.

Em virtude disso, teríamos um radar de identificação dos nossos pares a partir das viadagens que compõem os corpos gays? Já os heterossexuais teriam um “radar” compulsório, “radar” esse que a todo tempo violentam corpos que diferem da heterossexualidade? Seriam esses métodos que inconsciente ou conscientemente são utilizados como dispositivos para a identificação, interdição, aniquilação das sexualidades não heterossexuais? Estaríamos fadados ao fracasso na identificação da viadagem nas *ações corporais* a partir de estereótipos?

4. Procedimentos de interdições: identificação, inibição e imitação

Apresenta-se a nomeação “procedimentos de interdição” como campo de emergência destas indagações. Os jeitos de fazer/pensar os corpos homossexuais,

¹⁸ Heterossexual é uma “pessoa que se atrai afetivossexualmente por pessoas de gênero diferente daquele com o qual se identifica” (JESUS, 2015, p. 97).

gays, com tentativas para a aplicação de *normas* que *regulam* (FOUCAULT, 2019) os corpos, são postos a todo o momento pelas instituições. Como consequência disso, são aprendidos e reverberados *discursos*, como “locomova-se que nem homem ou mulher”, “dance que nem homem ou mulher”. São interdições que denunciam as *identidades de gêneros e sexualidades* das pessoas. Desta forma, argumenta-se que as viadagens nas *ações corporais* que constituem os corpos gays, a partir dessa identificação e interdição, por exemplo, como locomover, ou sacudir, seja na cena da dança ou no cotidiano, são ações que perpassam por regulação, isto é, violências.

Foucault (2019) descreve:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deveria existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – Sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossa sociedade burguesas. Porém, forçada a algumas concessões. Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, se não nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro (FOUCAULT, 2019, p. 08).

Como resultado de elaborações não autorizadas ocorrem processos de exclusão acionados para conter as *ações corporais* não consideradas dentro da lógica heteronormativa. As viadagens nas ações são geralmente destacadas e definidas como sinônimo do entendimento de “diferença”, ou seja, é diferente e também classificado como algo incomum, fora da norma. O entendimento de diferença, como tem sido aqui postulado, não é o de uma perspectiva pejorativa, pois somos muitos, variados, como, por exemplo, o corpo bípede, não bípede, corpos considerados com ou sem deficiência, diferenças nas estruturas corporais, nas digitais, no DNA, entre outras diferenças/semelhanças de corpos. Reforçar o entendimento de corpo a partir da compreensão de que as diferenças estão para as semelhanças, em um processo mútuo, compartilhado, é pertinente para perceber os atravessamentos nas relações com as pessoas.

Além disso, não podemos esquecer que, geralmente, as viadagens nas ações corporais conotam a homossexualidade, e se referem a um corpo que sente atração física, estética e/ou emocional por outra pessoa da mesma sexualidade ou gênero. Em geral a viadagem é definida como “ação exagerada”, “ampla” com a fluência do movimento mais libertada e que consequentemente “burla” a ideia de corpo cisgênero e heterossexual. São ações corporais que, ao serem identificadas nas danças como “viadagem” ou “viada”, perpassam por um processo de proibição, de invisibilização e de possibilidade de exclusão destas ações no repertório corporal.

Judith Butler (2019) observa, a partir da sua noção de *performatividade de gênero*, indagar como aprendemos a ser homem ou a ser mulher. De acordo com a autora, todas as pessoas performam os gêneros de alguma maneira. Nós, por exemplo, quando escolhemos uma roupa, o corte de cabelo, os gestos, as palavras, as ações corporais, estamos performando o nosso gênero, ou seja, é concretizando ações corporais atrelados à masculinidade, que fazemos o “homem”, é praticando gênero que fazemos gênero. Deste modo,

A Performatividade não é, portanto, um “ato” singular, pois sempre é a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, reciprocamente, sua teatralidade ganhar certa inevitabilidade dada a impossibilidade de divulgar de forma plena sua historicidade). Na teoria dos atos de fala, a performatividade é a prática discursiva que realiza o produz aquilo que nomeia (BUTLER, 2019, p. 34-35).

A *performatividade* não tem a ver com a orientação sexual, mas como se é apresentado ao mundo. Um corpo lido socialmente como masculino, mas tendo características de elementos femininos ou com movimentações amplas, viadagem nas ações, pode não ser homossexual. Assim sendo, esse corpo cisgênero ou transgênero, heterossexual, por ter uma performatividade com características não padronizadas, também pode ser violentado.

Nesta perspectiva, os corpos aprendem a bloquear as suas performances, as suas ações corporais de forma muito violenta, nesse trânsito de ações variadas que acabam por ser categorizadas, limitadas, *interditadas*. A dança da quadrilha junina nas escolas, em festas, ou concursos de dança é um exemplo. É formatada em pares, ou seja, “homem x mulher”, sendo imposta uma norma que se espera aproximar-se a uma lógica cisgênero e heterossexual. Logo, essa dança se

dá a partir de uma repressão da viadagem nas *ações corporais*, pois os corpos que burlam esse entendimento de corpo/ação corporal são interditados.

Corpos são marcados por *gêneros* e *sexualidades*. Porém, nota-se que corpos gays tentam de algum modo reprimir ou recolher sua viadagem. Imitam, deste modo, ações consideradas normativas que espaços e/ou instituições impõem. Muitos corpos que inicialmente negavam as ações consideradas heteronormativas acabam por bloquear as suas viadagens em espaços opressores ou em todos os espaços, como, por exemplo, escolas, casas, igrejas extremistas. Por consequência, durante o desenvolvimento cognitivo, a elaboração de viadagem nas ações (ações próprias do corpo gay), nota-se a repressão a partir de um discurso hegemônico¹⁹, pautado na religiosidade, medicina e mídia (tv, jornais, plataformas de redes sociais) para a utilização das *ações corporais* consideradas normativas. Tendo como exemplo de um possível discurso médico, pensemos em uma bula de um medicamento, em que vem um documento legal sanitário que serve para obter informações e orientações necessárias para o uso seguro e tratamento eficaz. Neste documento é descrito **para o que** é indicado, **para quem** é indicado, **qual** a composição do remédio, **classificação** de idade, **dosagem**, entre outros dados. Agora, pensando na *ação corporal básica* “pontuar”: “espaço direto – peso leve – tempo súbito” (RENGEL, 2014). Ao se observar essa ação na dança a dois (o forró na quadrilha junina), ao movimentar o corpo, muitos meninos (talvez) controlam a fluência e o peso do movimento, já as meninas (talvez) teriam a fluência e o peso mais libertados, por exemplo. Assim sendo, dentro desse sistema de opressão das *ações corporais*, coexistem várias “prescrições” para a elaboração a partir do entendimento cisgênero e heterossexual.

¹⁹ A hegemonia indica a superioridade, domínio, poder que algo ou alguém exerce em relação a outras pessoas, culturas, conhecimentos, etc.



Figura 4- “Corpo sofredor” (SANTOS, 2020). Fotografia: Thiago Santana (2021).

Esta análise permite perceber a hierarquização das ações nos corpos, como usar, quem pode e, se usar, para que fins, pois pode ter efeitos colaterais. E sobre esses efeitos colaterais (metaforicamente), propõe-se pensar como as *ações corporais* “viadas”. Pontua-se que as *ações corporais* consideradas, para muitas pessoas, inapropriadas, utilizadas de modo pejorativo em muitos *discursos*, são aqui consideradas como ações de resistência e sobrevivência e de potência em um contexto social em que se sentem no direito de exterminar pessoas LGBTQIA+²⁰. Como resultado da opressão da viadagem nas *ações corporais*, surgem buscas compulsórias por ações consideradas normativas dentro desta categoria de ações que se entende como ações heterossexuais e que não caracterizem ou classifiquem como um possível corpo gay.

Estas questões nos atentam para o estudo da neurociência, que descreve sobre os aprendizados partirem de algo bem mais complexo. A partir disso, pressupomos que os corpos *oprimidos* nas danças, na vida, acionam seus respectivos *neurônios-espelho motores* (RAMACHANDRAN, 2014) para uma sequência de *ações corporais* que *imitam* corpos cisgêneros e heterossexuais e/ou acionam *neurônios-espelho sensoriais* para *inibir* a viadagem nas *ações corporais*, sua identidade de gênero e sexualidade. Consequentemente, são criados-aprendidos hábitos cógnitos repressores no ensino-aprendizagem.

²⁰ A sigla LGBTQIA+ se refere às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais.

Portanto, para a compreensão desses hábitos cognitivos, é preciso, inicialmente, analisar as células nervosas, que também são chamadas de neurônios, e são um dos principais componentes desse sistema nervoso. Como destacam ambos os neurocientistas Antônio Damásio (2018) e V.S. Ramachandran (2014), os neurônios são um tipo de célula que tem como especialidade receber e conduzir impulsos para as outras células. De acordo com Damásio (2018):

O sistema nervoso destacou-se por várias características. A mais importante relaciona-se às células que melhor o definem: os neurônios. Eles são excitáveis. Isso significa que, quando um neurônio se torna “ativo”, pode produzir uma descarga elétrica que segue do corpo celular para o axônio — o prolongamento filamentososo do corpo celular — e causa a liberação de moléculas de uma substância, conhecida como neurotransmissor, no ponto onde o neurônio entra em contato com outro neurônio ou com uma célula muscular. Nesse ponto, chamado de sinapse, o neurotransmissor liberado ativa a célula subsequente, seja ela outro neurônio, seja uma célula muscular. Poucos outros tipos de célula do corpo são capazes de uma proeza comparável, isto é, de combinar um processo eletroquímico para fazer outra célula ativar-se; os exemplos típicos são os neurônios, as células musculares e algumas células sensoriais (DAMÁSIO, 2018, p. 71).

E continua,

[...] Mentes dependem da presença de um sistema nervoso incumbido de ajudar a gerenciar a vida com eficiência, em seu respectivo corpo, e de numerosas interações do sistema nervoso com o corpo. Não existe mente sem corpo. Nosso organismo contém um corpo, um sistema nervoso e uma mente, que é derivada de ambos (DAMÁSIO, 2018, p. 82).

Além disso, segundo Ramachandran (2014), com as atuações dos *neurônios-espelho*, os corpos são aptos a elaborar, transformar, produzir conhecimentos a partir de dois princípios fundamentais: *linguagem* e *imitação*. É importante destacar que a *linguagem* não se refere apenas às palavras verbalizadas, mas também ao corpo como um todo. Já no processo de *imitação*, ainda de acordo com o neurocientista, ao observarmos, aprendemos e ampliamos ou inibimos os nossos repertórios de movimento. O objetivo destas questões é para um possível entendimento das diferenças/semelhanças que ocorrem nos variados contextos e processos, ou seja, nos corpos múltiplos.

Ainda de acordo com o neurocientista, a evolução cognitiva (cultural, gestual, motora) parte possivelmente dos neurônios-espelho. Mas, seria possível frisar que o corpo gay, ao ter bloqueado sua viadagem nas ações para imitar *ações corporais* consideradas heteronormativas, que ao cruzar-atravessar-perceber um

corpo que elabora sua viadagem nas ações na sua plenitude, aciona os seus respectivos neurônios-espelho? Como explica Ramachandran (2014),

No caso de neurônios-espelho motores, uma resposta é que pode haver circuitos inibitórios frontais que suprimem a imitação automática quando ela é inapropriada. Num delicioso paradoxo, essa necessidade de inibir ações indesejadas ou impulsivas talvez seja uma razão importante para a evolução do livre-arbítrio. Nosso lobo parietal inferior esquerdo evoca constantemente imagens vívidas de múltiplas opções para ação disponíveis em qualquer contexto dado, e nosso córtex frontal suprime todas elas, exceto uma. Por isso sugeriu-se que “livre recusa” seria uma expressão melhor que livre-arbítrio (RAMACHANDRAN, 2014, p. 166).

O neurocientista identifica que o responsável pelos circuitos inibitórios são os nossos *neurônios-espelho sensoriais* (para o tato e dor), possibilitando suprimir automaticamente a imitação inapropriada. Deste modo, “a presença dos sinais de nulo e da atividade de neurônios-espelho, sobrepondo-se, é interpretada por centros superiores do cérebro como significando: “Sinta empatia, certamente, mas não sinta literalmente as sensações daquele outro sujeito”” (RAMACHANDRAN, 2014, p. 166). Todavia, quando a inibição são as viadagens nas ações, próprias do corpo, a dor é inibida?

O sociólogo Santos (2018) nos alerta que *linhas abissais* são estabelecidas na nossa sociedade e que, portanto, incidem nos corpos que são reprimidos e excluídos nesses processos, como, por exemplo, estudante homossexual, a pessoa trans, a mulher, entre outras multiplicidades de corpos que são violentadas por um sistema heteronormativo e que busca uma heterossexualidade compulsória.

O conceito de *Epistemologia do Sul* (SANTOS, 2020) contribui para as reflexões e análises dos corpos “viados” que são violentados e oprimidos. Compreender as exclusões abissais e não abissais na sociedade é relevante, pois elas acontecem nas danças, nas *ações corporais* feitas nas danças. Boaventura de Sousa Santos (2020) afirma que toda e qualquer experiência, seja em espaço social, escolar ou artístico pressupõe reproduzir, produzir uma ou várias epistemologias, ou seja, vários conhecimentos. Para o professor, é necessária uma luta contra o epistemicídio, que tem como intuito a regulação social. As exclusões sociais, geradas pela regulação, não oportunizam ações de emancipação social, com respeito e valorização a todos os tipos e jeitos de produzir e reproduzir conhecimentos.

O contexto de exclusão social, segundo o sociólogo, é dividido em dois lados opostos. Em um lado não abissal seria o mundo da sociabilidade metropolitana, que exclui ou acredita não excluir por ter de algum modo a presença de uma minoria inserida no contexto. Por exemplo, ter um estudante ou artista homossexual na aula de dança, porém esse estudante só é aceito e respeitado por estar possivelmente seguindo as regras ou limites que regem essa sociabilidade (“dançando que nem homem”), ou seja, faz parte deste contexto, porém não tem voz ativa, ou melhor, não pode executar viadagem nas ações. Já o outro lado da linha, o lado abissal, se refere, por exemplo, quando o estudante ou artista é negado ou violentado por ser homossexual, ou seja, por elaborar viadagem nas ações (“dançando que nem viado”). Neste momento o estudante ou artista sai do mundo metropolitano e cruza a linha abissal da sociabilidade colonial.

O corpo “viado” seria o que Santos (2020) nomeia como *moribundo*, sendo esse “[...] o corpo do fim provisório da luta. Mas é igualmente, quase sempre, o corpo que continua a lutar noutro corpo vivo que luta” (SANTOS, 2020, p. 139); é o *corpo sofredor*; que requer mais atenção, uma vez que se trata do corpo que sobrevive e persevera na luta, apesar do sofrimento” (SANTOS, 2020, p. 140); é o *corpo jubiloso* corpo “[...] que se regozija com o prazer, a festa, o riso, a dança, o canto, o erotismo, tudo em celebração da alegria do corpo” (SANTOS, 2020, p. 142).



Figura 5- “Corpo jubiloso” (SANTOS, 2020).
Fotografia: Thiago Santana (2021).

Thiago da Silva Santana
(UFBA)

E-mail: thiag.osantana@hotmail.com

Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Pesquisador em: Dança, corpo e cognição. Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças; do Grupo X de Improvisação em Dança; do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCuS).

Referências

- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. 5. ed., São Paulo: Crocodilo, 2019.
- DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9. ed., Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia**: identificar e prevenir. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- LABAN, Rudolf. **A Vision of Dynamic Space**. Singapore: The Falmer Press, 1984.
- _____. **Domínio do Movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- RAMACHANDRAN, V.S. **O que o cérebro tem para contar**: desvendando os mistérios da natureza humana. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de falar? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- SANTANA, Thiago da Silva. **Ações corporais Labanianas traçando diferenças/semelhanças dos corpos múltiplos na dança**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Dançando em casa em tempos difíceis: a pesquisa e produção da série “habitações” da Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ

Aruam Galileu Pereira Santos (UFRJ)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

Resumo: Este trabalho visa refletir sobre a pesquisa e produção de videodanças que integram a Série “Habitações” da Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ. No início do ano de 2020, a pandemia chegou ao Brasil. As atividades da Companhia passaram a ser feitas de forma remota, onde os Intérpretes-criadores produziram de suas casas. A série “Habitações” buscou se debruçar sobre a relação corpo-casa, investigando a poética do habitar. A pesquisa foi realizada com base nos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp. Os laboratórios de movimento foram desenvolvidos a partir do seguinte tema: locomoções, sentidos, direções, movimento das partes, variações de dinâmica e tempo na base de pé; envolvendo o roteiro com exploração. Estas relações foram exploradas com uso de contatos e apoios em objetos móveis e fixos com uso de diferentes utensílios e locais da casa. O trabalho também se apoiou nas reflexões de Bachelard sobre o devaneio e a poética do espaço.

Palavras-chave: DANÇA. PROCESSO CRIATIVO. COVID-19. PESQUISA DE MOVIMENTO.

Abstract: This work aims to reflect on the research and production of videodances that are part of the “Habitações” series by UFRJ Contemporary Dance Company. In early 2020, the pandemic arrived in Brazil. The Company's activities started to be carried out remotely, where the interpreter-creators produced from their homes. The series “Habitações” sought to focus on the body-house relationship, investigating the poetics of dwelling. The research was based on the Helenita Sá Earp Dance Fundamentals. The movement laboratories were developed based on the following themes: locomotion, directions, directions, movement of parts, variations in dynamics and time in the foot base; involving the script with exploration. These relationships were explored using contacts and supports in mobile and fixed objects using different utensils and places in the house. The work was also based on Bachelard's reflections on the reverie and the poetics of space.

Keywords: DANCE. CREATIVE PROCESSES. COVID-19. MOVIMENT RESEARCH.

1. A Companhia: da rua ao lar

A Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ (CDC-UFRJ) é um grupo artístico de representação institucional da Universidade Federal do Rio de

Janeiro. o projeto desenvolve, desde de sua criação em 1943 pela Professora Emérita Helenita Sá Earp, pesquisas e experimentações artísticas em dança, como uma forma de expressão da arte contemporânea.

Atualmente a CDC-UFRJ se expande em diferentes linhas de estudos em dança, sendo que neste relato falaremos sobre a pesquisa ligada a temáticas urbanas. Em 2019 a montagem do espetáculo “InFluxos”, abordou o cotidiano das cidades, pensando o corpo e suas locomoções pelas grandes metrópoles. Após a temporada na Ocupação 100 anos de Helenita Sá Earp, a Companhia se programava para voltar as salas de ensaio para sua nova pesquisa. (Figura 1) De repente, tudo mudou. Com a chegada da pandemia do COVID-19, a companhia que dançava as ruas passou a dialogar com ela através das janelas das casas.



Figura 1: CDC-UFRJ no espetáculo “InFluxos”, na Ocupação 100 Anos de Helenita Sá Earp, Teatro Cacilda Becker - Rio de Janeiro.

Neste contexto, deslocou-se a pesquisar e produzir videodanças em torno da série “Habitações”. Esta série buscou se debruçar sobre a relação corpo-casa, investigando a poética do habitar. Este estudo tem como objetivo central refletir esteticamente sobre os processos de criação envolvidos na produção das videodanças que compuseram a série.

2. A descida ao sótão: aprofundamentos teóricos

A companhia se voltou para a leitura do livro “Helenita Sá Earp: Vida e Obra” (2019) a fim de aprofundar temas de pesquisa presentes nos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp. Enquanto uma Teoria de Princípios e Conexões Abertas

em Dança, a obra possui um conjunto de princípios filosóficos e metodológicos que nos ajudaram a estruturar diferentes laboratórios de pesquisa de movimento.

As criações dos solos se estabeleceram em um rico diálogo teórico e na prática como pesquisa em dança. A abordagem interdisciplinar aliada a metodologias transversais e integrativas, possibilitaram a interação da linguagem da dança com as demais áreas do conhecimento, como também permitiram um olhar para o corpo que se relaciona com o ambiente da casa.

É um corpo quente, no sentido da temperatura inerente à vida. Assim, já não é mais inerte. É, por isso, essencialmente um corpo em movimento criativo, que se relaciona com o ambiente, e a partir dele recebe estímulos. (MEYER, 2019, p. 102)

Outra obra estudada foi “A Poética do Espaço” de Gaston Bachelard. Onde passamos a pensar a criação a partir da imaginação, a criação dentro da diversidade e da imagética, no imanente, na totalidade de tudo do que é. Bachelard, no primeiro capítulo “A casa. Do porão ao sótão. O sentido da cabana”, mergulha no espaço interior, intitulado por ele de “a casa”, o autor levanta a seguinte questão “podemos isolar uma essência íntima e concreta que seja uma justificativa para o valor singular que atribuímos a todas as nossas imagens de intimidade protegida?” (1997, p.199). A casa trabalhada de forma dialética com o corpo que se relaciona ao ambiente, foi trabalhada com diferentes temáticas e situações vividas no contexto da pandemia. (Figura 2)

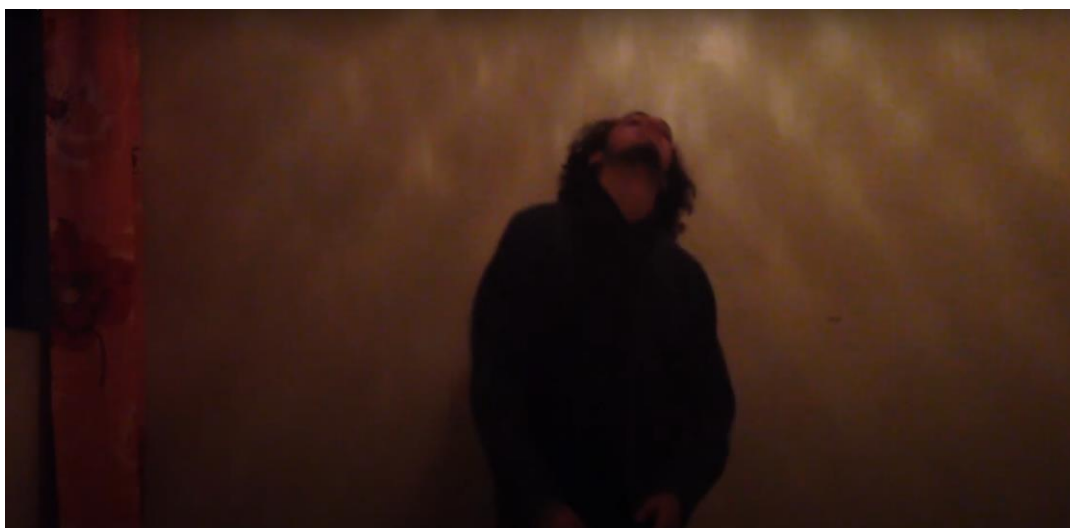


Figura 2. Videodança “Corpo Manifesto” da Série “Habitações” - CDC/UFRJ.

3. O corpo-casa: a pratica como pesquisa

581

A pesquisa como prática em dança foi a principal ferramenta metodológica utilizada para o desenvolvimento da “Série Habitações”, metodologia esta que também é central no estudos de Helenita.

Os laboratórios de movimento foram desenvolvidos a partir do seguinte temas: Locomoções, sentidos, direções, movimento das partes, variações de dinâmica e tempo na base de pé; envolvendo o roteiro com exploração de: a) Deslocamentos em diferentes velocidades e em diferentes sentidos. Entradas e saídas usando as disposições e diferentes locais da casa. Este roteiro básico explorado com variações em relação a velocidade com: a1) Combinação de velocidade duas a duas (ex. rápido para lento/rápido para lentíssimo/rápido para moderado - mantendo e variando a direção e o sentido), a2) Combinação de velocidade três a três (ex. lento, rápido e lentíssimo/rápido, rapidíssimo e lentíssimo e etc.)

Dos estados do movimento: b1) Uso de potencial e liberado da locomoção. Em relação aos movimentos segmentares com: c1) Explorando pescoço, cabeça e face, c2) Ombros, cintura escapular e membros superiores, c3) Tronco e suas porções: coluna tóraco-lombar, pelve, c4) Isolados e combinados dois a dois/ três a três, c5) Membros inferiores. Locomoção em diferentes bordos do pé. Foco no joelho, perna, coxofemoral. (no desenvolvimento e no deslizamento dos pés, mantendo e variando as posições). Tudo isto foi realizado com variações de andamento, ritmo, intensidade e posição dos membros inferiores.

4. Em cada cômodo: desdobramentos e inquietações

Posteriormente cada interprete passou a criar e realizar suas pesquisas individuais em diferentes relações com o espaço da casa. Houve neste momento um detalhamento exploratório da pesquisa de movimento com variações em relação a: 1) Velocidade do movimento potencial e liberado da locomoção. Exploração detalhada dos movimentos segmentares numa exploração de combinações entre partes no sentido craniocaudal, explorando gradualmente relações dos movimentos da face até os dedos do pés. 2) Relação da explorações com diferentes objetos móveis e fixos presentes na moradia de cada intérprete-criador. Exploradas com uso de contatos e apoios em objetos. 3) Cada um dos Intérpretes-criadores desenvolveu um trabalho coreográfico autoral mediado pelo registro em vídeo que possibilitou a

elaboração de: a) roteiros de movimentos para improvisação em dança; b) filmagens dos laboratórios de movimento segundo o roteiro de movimentação estabelecido; c) discussão em coletivo sobre os vídeos produzidos a partir dos laboratórios de movimento e câmera; d) filmagem da videodança e e) edição e finalização do audiovisual.

Aruam Galileu Pereira Santos

UFRJ

aruamgalileu@gmail.com

É graduando do curso de Teoria da Dança da UFRJ, formado em Comunicação Social -RTVI pela Universidade Anembi Morumbi, atualmente faz parte do elenco da Companhia Ensaio Aberto no Rio de Janeiro, é interprete da CDC-UFRJ e bolsista do Laboratório de Imagem e Criação em Dança (LICRID) da UFRJ.

Orientador

André Meyer

PPGDAN/ UFRJ

andremeyer@eefd.ufrj.br

Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora

Ana Célia de Sá Earp

UFRJ

anaceliadesaearp@gmail.com

Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Referências:

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MEYER, André e EARP, Ana Célia de Sá. **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

Estímulos visuais auxiliam no comportamento motor dançado

Bruno Maracia (UFMG)

Bruno Rezende de Souza (UFMG)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: A dança tem sido objeto recorrente, mesmo que de forma tímida, de estudo na Neurociências. Nesta pesquisa, buscamos compreender, a partir de uma revisão literária, como a influência estética visual pode modificar padrões neurais do comportamento motor dançado. A hipótese é que por meio do mecanismo de simulação incorporada o estímulo visual altera padrões neurais motores resultando em uma possível melhoria da qualidade do movimento. Por meio de trabalhos publicados sobre a experiência estética visual, simulação incorporada e desenvolvimento motor, foi possível concluirmos que a estimulação da experiência estética visual de símbolos corporais em uma sequência de movimentos dançados pode alterar a estrutura neurofisiológica.

Palavras-chave: DANÇA. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA. NEUROCIÊNCIAS. SIMULAÇÃO INCORPORADA.

Abstract: Dance has been a recurring object, even if timidly, of study in Neurosciences. In this research, we understand, from a literary review, how the visual aesthetic influence can modify neural patterns of danced motor behavior. The hypothesis is that through the embodied simulation mechanism the visual stimulus alters motor neural patterns resulting in a possible improvement in the quality of movement. Through published works on visual aesthetic experience, embodied simulation and motor development, it was possible to conclude that the stimulation of the visual aesthetic experience of body symbols in a sequence of danced movements can alter the neurophysiological structure.

Keywords: DANCE. EMBODIED SIMULATION. NEUROSCIENCE. VISUAL AESTHETIC EXPERIENCE.

É notório que a interface Arte e Neurociências vêm se expandindo da metade do século XX até os dias de hoje. Seus estudos fomentam novos entendimentos para as respectivas áreas em relação às percepções visuais, auditivas e motoras, além da promoção de uma noção de corpo por meio de um prisma integrativo. No que se refere aos estudos relacionados à dança e ao artista que dança, observamos que se inicia um direcionamento e um crescimento na literatura por volta do ano de 2005.

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender por meio de uma revisão literária como a influência estética visual pode modificar padrões neurais do comportamento motor dançado. A partir de uma relação integrativa entre corpo, expressão simbólica e contexto foram estudados os fenômenos incorporados por intermédio de conteúdo visual a fim de perceber os mecanismos neurais que sustentam e dão continuidade à imagem na manifestação corpórea. A hipótese do trabalho é que por meio do mecanismo de simulação incorporada (GALLESE *et al.*, 2003, 2010, 2014) o estímulo visual altera padrões neurais motores modificando a qualidade do movimento.

Apoiado nos estudos de Gallese e Rizzolatti (1996) sobre neurônios que pertencem a classe viso-motores, viu-se uma boa oportunidade para investigação, ainda que teórica, para compreender como o mecanismo de simulação incorporada pode ser um possível caminho para manifestações corporais em respostas à arte. Esse mecanismo se faz valer, pois ele mapeia parâmetros neurofisiológicos corporais que são ativados no ato de observação, imaginação ou realização de uma ação. Suas áreas de ativação compreende uma rede cortical formada pelo córtex motor primário, córtex pré-frontal, a área motora suplementar, área pré-motora, área intraparental anterior, giro pré-central, lobo parietal posterior, lobo occipital, gânglios da base e cerebelo (GALLESE *et al.*, 1996, 2003; RIZZOLATTI *et al.*, 1996, 2020).

Não obstante, podemos perceber que os mecanismos neurais básicos que sustentam as respostas à arte, de modo geral, pertencem a um sistema de extrema complexidade pois a sua produção e manutenção depende de outros sistemas, como por exemplo, o sistema límbico (GALLESE, 1996, 2003, 2010, 2014; UMILTÀ, 2012, RIZZOLATTI 1996, 2020; ISHAI, 1995; ISHIZU & ZEKI, 2014, 2017). Estudos neurofisiológicos apontam que a representação de um gesto ou de linhas expressivas que geram uma alusão ao movimento na obra artística (fig. 01) também apresentam uma ativação do mecanismo de simulação, pois ao observar uma obra ocorre a construção de vínculos afetivos criados automaticamente pela potencialidade da imagem (GALLESE *et al.*, 2003, 2014).

Dessa maneira, podemos compreender que estados emocionais, aspectos comportamentais, e formas que geram algum tipo de equivalência de expressões que reconhecemos em nossa repertório, criam conexões afetivas interpessoais, pois há uma dimensão de ressonância gerada entre corpo e imagem (DAMÁSIO, 1996, 2004; GALLESE, *et al.* 2003, 2012, 2014).



Figura 01 - “Compianto sul Cristo morto”, Niccolò dell’Arca - 1463/1490. Fonte: <http://www.atlantedellarteitaliana.it>

Por ter a dança como lente de análise do comportamento motor em relação à experiência estética, conseguimos identificar por meio dos estudos de Cross *et al.* (2006), Calvo-Merino *et al.* (2005, 2008), Burzynska *et al.* (2017), Hildebrandt *et al.* (2016), Giacosa *et al.* (2016), Huang *et al.* (2013), Jola *et al.* (2012), e Li *et al.* (2015) que a estimulação da experiência estética visual ao observar e executar a representação de símbolos em uma sequência de movimentos dançados acarreta em modificações estruturais fisiológicas e na ativação cortical. Essas alterações são: maior excitabilidade da microestrutura do trato corticoespinal, diminuição da anisotropia fracionada do corpo caloso, diminuição do volume de substância branca do córtex pré-motor e frontal lateral, além do aumento do diâmetro do axônio, o qual interpretamos que tal aumento está associado ao auxílio de economia de energia para a realização do movimento, já que a informação ocorre de forma mais rápida. Com isso, observamos que a prática constante da dança proporciona maior plasticidade cerebral e o desenvolvimento de habilidades intra e interpessoais comparado a outros exercícios físicos, demonstrando uma melhoria nos aspectos motores (postura, equilíbrio e repertório motor), cognitivos (atenção e memória) e afetivos.

Em suma, a representação simbólica desencadeada corporalmente por sequências de movimentos combinados está associada ao consumo de experiências

sensoriais, as quais podem potencializar no desenvolvimento motor e a modulação inter-relacionada de conexões entre as áreas corticais, correspondendo a uma melhoria do desempenho de tarefas motoras e aspectos sócio-emocionais. Compreendemos que há uma contribuição significativa da prática em dança sobre o desenvolvimento motor para todo e qualquer sujeito, pois o conjunto de reações causadas pelo potencial da imagem é resultado provisório do cruzamento entre o mecanismo de produção, armazenamento, transformação e distribuição da representação simbólica da forma gerando ao sujeito um comportamento motor exploratório, possibilitando um tecer dramático criado por posturas, sentimentos, expressões e imagens (GREINER & KATZ, 2005). Todavia, ainda é preciso de mais estudos na interface arte e neurociências para compreender a correlação do conteúdo visual e comportamento motor de quem observa.

Bruno Maracia
UFMG

brunomaracia@gmail.com

Graduado em Teatro com formação complementar em Dança (UFMG) e estudos artísticos (Universidade de Coimbra), especialista e mestrando em Neurociências (UFMG) no Laboratório NeuroDev onde pesquisa fisiologia das emoções e comportamento motor em parceria com o Laboratório de Análise do Movimento (LAM). Hoje atua também como professor pesquisador do curso técnico de teatro pelo Centro de Formação Artístico e Tecnológico da Fundação Clóvis Salgado (CEFART/FCS).

Bruno Rezende de Souza (orientador)
UFMG

brunorezendesouza@gmail.com

Graduado em Ciências Biológicas (PUC Minas), especialista em Neurociências (UFMG), mestrado e doutorado em Farmacologia Bioquímica e Molecular (UFMG), pós-doutorado em neurodesenvolvimento (University of Toronto), neurogenética (Sickkids Hospital) e neurofarmacologia e saúde mental (UFMG). Hoje é professor pela UFMG e lidera o Laboratório NeuroDev onde pesquisa o papel da dopamina e os efeitos do estresse na infância no desenvolvimento do cérebro.

Referências

- BURZYNSKA, A. et al. **The Dancing Brain: Structural and Functional Signatures of Expert Dance Training**. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11. 2017.
- CALVO-MERINO, B., et al.. **Action Observation and Acquired Motor Skills: An fMRI Study with Expert Dancers**. *Cerebral Cortex*, 1243–1249. 2005.
- CALVO-MERINO, B; JOLA, C; et al.. **Towards a sensorimotor aesthetics of performing art**. *Conscious Cogn*. 2008.

- CROSS, E. S., et al.. **Building a motor simulation: Observation of dance by dancers.** *NeuroImage*, 1257–1267. 2006.
- DAMÁSIO, A.. **Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos.** Editora Schwarcz. 2004.
- DAMÁSIO, A.. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** Companhia das Letras. 1996.
- GIACOSA, C., et al. **Dance and music training have different effects on white matter diffusivity in sensorimotor pathways.** *NeuroImage*, 273–286. 2016.
- HILDEBRANDT, et al. **We Dance and Find Each Other”1: Effects of Dance/Movement Therapy on Negative Symptoms in Autism Spectrum.** 2016.
- HUANG, R., LU, M., SONG, Z., & WANG, J.. **Long-term intensive training induced brain structural changes in world class gymnasts.** *Brain Structure and Function*, 220(2), 625–644. 2013.
- JOLA, C., ABEDIAN-AMIRI, et al. **Motor Simulation without Motor Expertise: Enhanced Corticospinal Excitability in Visually Experienced Dance Spectators.** *PLoS ONE*, 2012.
- LI, G., HE, H., HUANG, et al.. **Identifying enhanced cortico-basal ganglia loops associated with prolonged dance training.** *Scientific Report*. 2015.

Nuances corporais em dança de salão

Elaine Fiuza Carvalho (UFBA)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: As nuances corporais em dança de salão são representadas por um padrão típico de comportamento ou uma direção habitual, proveniente de cada caráter (Oral, Masoquista, Esquizoide, Psicopata e Rígido). O corpo estabelece o espaço interno, enquanto funciona como elemento de comunicação com o espaço externo se revelando através da postura, gestos, tônus muscular, atitudes de interação e domínio do seu espaço na dança de salão. A cada dança, os corpos exprimem diferenças pouco perceptíveis e sutis na gradação dos movimentos, permitindo cambiantes nas formas de dançar a dois, porquanto cada caráter representa um padrão de comportamento em dança. O dançar a dois, com base nas nuances corporais, torna necessário a troca pela comunicação dos discursos dos corpos para além de exteriorizar sentimentos através dos movimentos. As representações das pessoas estão em sua dança e nas suas nuances. As nuances corporais expressas nas diferenças comportamentais ao dançar são advindas de cada caráter.

Palavras-chave: CARÁTER. COMPORTAMENTO. DANÇA DE SALÃO. NUANCES. PROCESSOS COGNITIVOS.

Abstract: The body nuances in ballroom dancing are represented by a typical behavior pattern or a habitual direction, coming from each character (Oral, Masochistic, Schizoid, Psychopath and Rigid). The internal body is the internal space, while it works as an element of communication with the external space, revealing itself through posture, gestures, muscle tone, interactional attitudes and mastery of its space in ballroom dancing. In each dance, the bodies express little noticeable and subtle differences in the gradation of the movements, allowing changes in the forms of dancing in pairs, as each character represents a pattern of behavior in dance. Dancing as a couple, based on body nuances, makes it necessary to exchange for the communication of the bodies' discourses, in addition to externalizing effects through movements. People's representations are in their dance and their nuances. The bodily nuances expressed in behavioral differences when dancing come from each character.

Keywords: CHARACTER. BEHAVIOR. BALLROOM DANCE. NUANCES. COGNITIVE PROCESSES.

As nuances corporais¹ estão atreladas à psicologia corporal². Assim sendo, a mente interfere no movimento energético do corpo e o corpo no movimento energético da mente.

Características e traços relativos à maneira de agir e de reagir de um indivíduo advém do caráter. Cada caráter tem uma forma de sentir e cada traço de caráter tem uma emoção de base. O importante é como a pessoa fala e como se expressa uma vez que no corpo muito se revela.

As nuances corporais em dança de salão são representadas por um padrão típico de comportamento ou uma direção habitual, natural dos perfis de cada caráter. O esquizoide tem capacidade criativa e imaginativa de racionalização. O masoquista é forte e metódico, aparenta muita segurança e, apesar de sensível, tende a conter suas emoções. O oral tem habilidade de se comunicar, conectar e sentir os outros. O psicopata tem a capacidade de liderar, negociar e manipular pessoas e situações para o bem ou para o mal. E, o rígido é executor, forte e gosta de tomar a dianteira.

De acordo com Fernando de Freitas³ cada corpo mostra a quantidade de energia que tem. Observar essas características e entender que essas praxes revelam muitas informações a partir do corpo, da postura, dos gestos, da movimentação corporal e como se movimenta ou reage. O corpo não mente. O corpo explica.

Baseado na Análise do Caráter de Wilhelm Reich⁴ e no vídeo Dança do Caráter de Fernando de Freitas foram analisadas características específicas de cada caráter no modo de dançar a dois. O Esquizóide é desconexo, no mundo da lua, sem contato e isolado. O masoquista tem tensão corporal generalizada, se esforça demais, sem flexibilidade e graciosidade. O oral busca simbiose, fala demais e gruda

1 As nuances corporais são variações ligeiras e sutis do corpo onde ocorrem cambiantes de pequenas alterações em um processo dançante e suas variações nas formas: suave, intensa, rápida, lenta, etc.

2 A psicologia corporal estuda o ser humano em seu aspecto somatopsicodinâmico, onde o corpo, a mente e a energia são tratadas em seu conjunto e em sua relação funcional.

3 Fernando Freitas é Presidente do IBRACS (Instituto Brasileiro de Consciência Sistêmica), Médico Gastrocirurgião (CRMESP-39.462), Terapeuta Sistêmico, Psicoterapeuta corporal Neo-Reichiano (CBT em Análise Bioenergética, Biossíntese e Biodinâmica), Analista em Psicossomática, Constelador Sistêmico Fenomenológico Familiar e Organizacional, Consultor e Coach Sistêmico Empresarial, Criador da Abordagem Consciência Sistêmica e Professor convidado da USP – Medicina e Psicologia, UNIP e UNAERP.

4 Foi um importante médico, psiquiatra e psicanalista austríaco pioneiro no estudo dos fenômenos psicossomáticos e o responsável por desenvolver a Análise do Caráter. A partir da psicanálise de Freud, criou uma nova abordagem terapêutica que atenta simultaneamente aos processos orgânicos e energéticos do corpo humano. Sua terapia é denominada hoje como “Psicoterapia Reichiana”.

muito. O psicopata se sente o melhor, manipula o outro usando para si e se sente o máximo. E, o rígido é sensual, seduz, conquista, se realiza e se divide entre com quem está dançando e com a próxima pessoa a dançar. Assim sendo, a dança de salão é um potencial expansivo de revelação das nuances corporais que transcendem as histórias individuais e coletivas.

Segundo Lowen (1977, p.30), “a expressão corporal é a perspectiva somática da expressão emocional típica, que é vista, ao nível psíquico do ‘caráter’”. O corpo estabelece o espaço interno, ao mesmo tempo que funciona como elemento de comunicação, com o espaço externo se revelando através da postura, gestos, tônus muscular, atitudes de interação e domínio do seu espaço na dança de salão. A cada dança, os corpos exprimem diferenças pouco perceptíveis e sutis na gradação dos movimentos, permitindo cambiantes nas formas de dançar a dois, porquanto cada caráter representa um padrão de comportamento em dança. Como postula Lowen (1982, p.227) “Toda atividade do corpo contribui para autoexpressão, desde as mais simples como andar e comer, até as mais sofisticadas como cantar e dançar”. O dançar a dois, com base nas nuances corporais, torna necessário a troca pela comunicação dos discursos dos corpos para além de exteriorizar sentimentos através dos movimentos. As essências das pessoas estão em sua dança e nas suas nuances. Lowen (1958, p.15) explica que “através dos maneirismos, postura, atitude e cada gesto, o organismo está falando uma língua que antecede e transcende sua expressão verbal”. Expressar diferenças comportamentais ao dançar trazem atenção as nuances corporais advindas de cada caráter.

Na teoria reichiana, a dança, por ser uma prática em que o corpo e os sentimentos estão integrados e envolvidos, pode contribuir para a dissolução das couraças⁵ e para a melhoria da qualidade de vida dos praticantes. Através da Análise do Caráter e das Couraças Musculares, libera-se emoções reprimidas, de modo a resgatar o movimento expressivo.

Hadzic (2015), em seu estudo “Ampliar a consciência corporal por meio da dança”, atribui à dança e os diálogos com a Psicologia Corporal, a viabilidade de reconhecimento e flexibilização das tensões, estimulando o contato com as sensações, e permitindo que a energia do corpo flua, vibre e se movimente, gerando

5 As couraças são como mecanismos de defesa criados pelo corpo em momentos de adversidade. São tensões corporais. Elas servem para proteger o ego da realidade. Reich associou a formação do caráter ao encouraçamento, pois o fluxo natural de energia vital fica parado no corpo.

a expressão corporal. Para além de propiciar a sensibilidade dos movimentos, da musicalidade com o corpo, produzir ritmos, cadência, leveza e noções de espaço.

A dança de salão é constituída de expressão e sentimentos que ampliam a autopercepção, as experiências com o corpo, e do corpo com a mente na atitude física ao dançar. A cada atitude o corpo expressa o caráter por meio da rigidez muscular ou couraça e suas nuances corporais.

Elaine Fiuza Carvalho
UFBA

parliconme@hotmail.it

Administração com Habilitação em Comércio Exterior (Fundação Visconde de Cairu),
Licenciatura em Dança (UFBA) e Bacharel em Dança (UFBA)–(cursando),
Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA) e Psicologia
Organizacional (UNIFACS). Profa. de Danças de Salão.

Orientação da Prof. Me. Luciana Liege Bomfim Brito
UFBA

lucianaliege@gmail.com

Bacharel em Artes Cênicas, com habilitação em Direção Teatral (UFBA), mestre em
Teatro (UNIRIO). Ex. Professora do Departamento de Arte Corporal da EEFD/UFRJ,
atualmente professora do Departamento de Técnicas do Espetáculo da Escola de
Teatro da UFBA.

Referências

- FERNANDO FREITAS CS. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=8IMuqB59uek>>. Acesso em: 25 jun. 2021.
Dança do Caráter. Veiculado em: 21 jul. de 2016. Dur: 05m22s.
- FREITAS, Fernando de. **A Movimentação do Corpo na Leitura Corporal**.
Disponível em: <<https://www.fernandofreitascs.com.br/blog/a-movimentacao-do-corpo-na-leitura-corporal>>. Acesso em: 27 jun 2021
- HADZIC, Sharon Lira. **Ampliar a consciência corporal por meio da dança**. In:
CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, XX, 2015. Anais.
Curitiba: Centro Reichiano, 2015.
- LOWEN, Alexander. **Bioenergética**. 10. ed. São Paulo: Summus, 1982.
- LOWEN, A. **O Corpo em Terapia**: a abordagem bioenergética. 6ª ed. São Paulo:
Summus, 1958.
- LOWEN, A. **Exercícios de Bioenergética**: o caminho para uma saúde vibrante. São
Paulo: Ágora, 1977.
- REICH, W. **Análise do caráter**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Ritmo binário ou ritmo quaternário qual tem o maior efeito na cognição, atividade mental, vida diária e qualidade de vida em indivíduos com doença de Parkinson?

Jéssica Moratelli (UDESC)

Kettlyn Hames Alexandre (UDESC)

Adriana Coutinho de Azevedo Guimarães (UDESC)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: Práticas Sensíveis do Movimento

Resumo: O objetivo desse estudo foi comparar o efeito de um protocolo de ritmo binário e um de ritmo quaternário na cognição, atividade mental, vida diária e qualidade de vida de indivíduos com a doença de Parkinson. Trata-se de um ensaio clínico randomizado de dois braços, com 31 indivíduos diagnosticados com a doença de Parkinson, alocados no grupo binário (n=18) e grupo quaternário (13). O grupo binário e quaternário foram submetidos a intervenções de 12 semanas com duas aulas semanais de 45 minutos e intensidade progressiva, respectivamente. Foram realizadas coletas em forma de entrevistas individuais, contemplando as variáveis: Informações pessoais e clínicas; Mini exame do estado mental (MEEM) para exclusão; Aspectos cognitivos (MoCA); Escala Unificada de Avaliação da Doença de Parkinson (UPDRS) seção 1 e 2; Qualidade de vida (PDQ-39). Evidenciaram-se veracidade estatística intra-grupos após as intervenções dos grupos binário e quaternário, com melhora na cognição (binário $p=0,001$ e quaternário $p=0,001$), atividade mental (binário $p=0,001$ e quaternário $p=0,001$), atividades de vida diária (binário $p=0,005$ e quaternário $p=0,001$), bem como na qualidade de vida (binário $p=0,008$ e quaternário $p=0,002$). Além disso, constatou-se diferenças inter-grupos no UPDRSII total ($p=0,025$), escrita ($p=0,037$) e higiene ($p=0,002$) onde o grupo quaternário foi superior ao grupo binário. Ainda encontrou-se associação da cognição com as atividades de vida diária no grupo quaternário. O ritmo binário e o ritmo quaternário influenciaram positivamente e obtiveram os mesmos efeitos no tratamento complementar de indivíduos com a doença de Parkinson nas variáveis estudadas. A prática de ambos os ritmos parece ser uma medida eficaz quando testada com estas variáveis ao longo das 12 semanas, mantido a duração, frequência e intensidade. Sendo assim, acredita-se que as duas intervenções mostram-se possíveis e viáveis para os profissionais de saúde envolvidos na área.

Palavras-chave: DOENÇA DE PARKINSON; DANÇA; RITMO BINÁRIO; RITMO QUATERNÁRIO.

Abstract: The aim of this study was to compare the effect of a binary rhythm protocol and a quaternary rhythm protocol on cognition, mental activity, daily life and quality of life in individuals with Parkinson's disease. Randomized clinical trial of two arms, with 31 individuals diagnosed with Parkinson's disease, allocated in the binary group (n=18) and quaternary group (13). The binary and quaternary groups underwent 12-week interventions with two weekly classes of 45 minutes and progressive intensity, respectively. Collections were carried out in the form of individual interviews, covering the variables: personal and clinical information; Mini Mental State Examination

(MMSE) for exclusion; Cognitive aspects (MoCA); Unified Parkinson's Disease Rating Scale (UPDRS) section 1 and 2; Quality of life (PDQ-39). Intra-group statistical veracity was evidenced after the interventions of the binary and quaternary groups, with improvement in cognition (binary $p=0.001$ and quaternary $p=0.001$), mental activity (binary $p=0.001$ and quaternary $p=0.001$), life activities daily (binary $p=0.005$ and quaternary $p=0.001$), as well as in quality of life (binary $p=0.008$ and quaternary $p=0.002$). Furthermore, inter-group differences were found in the total UPDRSII ($p=0.025$), writing ($p=0.037$) and hygiene ($p=0.002$) where the quaternary group was superior to the binary group. There was also an association between cognition and activities of daily living in the quaternary group. The binary rhythm and the quaternary rhythm positively influenced and obtained the same effects in the complementary treatment of individuals with Parkinson's disease in the studied variables. The practice of both rhythms seems to be an effective measure when tested with these variables over the 12 weeks, maintaining duration, frequency and intensity. Therefore, it is believed that both interventions are possible and viable for health professionals involved in the area.

Keywords: PARKINSON'S DISEASE; DANCE; BINARY RHYTHM; QUATERNARY RHYTHM.

1. Efeitos da dança nos aspectos motores da doença de Parkinson.

Para auxiliar no tratamento complementar da DP, estudos recentes apontam a dança como uma abordagem benéfica, capaz de reduzir os sintomas da doença e propiciar ganhos maiores do que as aulas de exercícios físicos tradicionais, por ser uma atividade que envolve o corpo e a mente (PEREIRA et al., 2018; LEE et al., 2018; MICHELS et al., 2018). Encontra-se na literatura protocolos de dança para a população com a DP que mostram resultados positivos na reabilitação, como mostra o estudo de Solla et al., (2019) que propôs um protocolo de Dança Folclórica Sardenha, onde obtiveram efeitos positivos da dança no desempenho da marcha, flexibilidade dos membros superiores, força dos membros inferiores e nos sintomas não motores da doença, tais como qualidade de vida e no desempenho cognitivo. Ainda outros protocolos de dança encontraram resultados semelhantes (EARHART et al., 2015; YANG et al., 2015).

Diante disso, pode-se observar na literatura que as modalidades de dança específicas encontradas no ritmo binário trouxeram benefícios para os indivíduos com a DP, com melhora na qualidade de vida, nos níveis de ansiedade e cognição (SHANAHAN et al., 2015), assim como nas modalidades específicas do ritmo quaternário, com melhora nas atividades de vida diária, qualidade de vida, aspectos cognitivos e depressão (HOLMES; HACKNEY, 2017), porém estes ritmos nunca

foram comparados entre si e não se sabe qual ritmo proporcionará melhores resultados em indivíduos com a DP. Desta forma este estudo visa comparar o efeito de um protocolo de ritmo binário e um de ritmo quaternário na cognição, atividade mental, vida diária e qualidade de vida de indivíduos com a DP, a fim de estabelecer uma relação dos ritmos (binário e quaternário) e não apenas modalidades da dança, para elucidar qual ritmo pode trazer maiores benefícios à população com DP.

Este estudo trata-se de um ensaio clínico randomizado de dois braços com duração de 12 semanas por meio de comparação de dois protocolos de ritmos de dança (ritmo binário e ritmo quaternário). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da UDESC - protocolo 2.380.719, e registrado na plataforma internacional de registro de ensaios clínicos “Clinical Trials.gov” n. NCT03235453. Desta forma 31 indivíduos finalizaram o estudo, sendo 18 do GB ($68,3 \pm 8,6$ anos) e 13 do GQ ($64,3 \pm 14,8$ anos).

Por meio dos resultados pode-se perceber que ao comparar as intervenções, ambas foram efetivas para serem aplicadas em indivíduos com a DP, atingindo bons resultados na melhora dos sintomas estudados. Uma das maiores mudanças encontradas, foi em relação a cognição onde o GB e o GQ apresentaram veracidade estatística nos valores após as 12 semanas de intervenção. Assim como nos resultados da cognição, a atividade mental geral apresentou alterações positivas no pós intervenção dos dois grupos neste estudo. Entretanto, quando analisou-se os itens que constituem os aspectos da atividade mental, constatou-se que apenas o ritmo quaternário melhorou os escores da motivação e comprometimento intelectual. Em nosso estudo especula-se que a influência positiva só tenha ocorrido no ritmo quaternário pelo fato das músicas utilizadas nas aulas serem atrativas, animadas e já terem sido vivenciadas pelos participantes em outros momentos de suas vidas, fato este que pode ter proporcionado maior motivação e interesse nas aulas.

Ainda, os achados deste estudo revelam redução dos escores totais das atividades de vida diária (UPDRSII) nos dois grupos estudados. Esses resultados mostram que os ritmos de dança ajudam a aumentar a capacidade de movimento dos indivíduos, com seus movimentos simultâneos, direcionais, giros no mesmo lugar, e também na dupla tarefa ao ouvir a música, conduzir o parceiro, circular pelo salão, conversar e executar os movimentos (LEE; LEE; SONG, 2015; CHEN et al., 2015), ou seja, fornecem padrões de movimentos imprevisíveis. Desta forma, as aulas de dança tendem a auxiliar os movimentos do dia a dia e a desempenhar as

atividades de vida diária, levando uma maior independência fora do ambiente das aulas de dança e assim, facilitar o cotidiano, evitando quedas, melhorando a mobilidade no leito, ao pegar objetos, vestir-se e nas atividades rotineiras.

Por fim, o presente estudo constatou associação da cognição com as atividades de vida diária no GQ; uma hipótese para este achado seria que conforme aumenta a cognição dos indivíduos, as atividades de vida diária tendem a melhorar, além disso as modalidades de dança encontradas no GQ possuem um grau de dificuldade em relação aos passos e suas figuras mais elevado do que o ritmo binário, desta maneira exigindo mais dos participantes.

Dessa forma, conclui-se que o ritmo binário e o quaternário influenciaram positivamente e obtiveram os mesmos efeitos nas variáveis estudadas ao longo das 12 semanas, respeitando a duração, frequência e intensidade do protocolo proposto aos indivíduos com DP. Sendo assim, destaca-se a importância de se utilizar os dois ritmos individualmente ou em conjunto na reabilitação ou prática de atividade física, pois ambos mostram ser uma excelente ferramenta na redução dos sintomas ao se complementarem, além da ótima aderência dos participantes a aula.

Jéssica Moratelli
UESC

Jessica.moratelli@hotmail.com

Doutoranda em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Kettlyn Hames Alexandre
UESC

kettlynhames@hotmail.com

Mestranda em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Adriana Coutinho de Azevedo Guimarães
UESC

nanaguim@terra.com.br

Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte.

Referências:

CHEN, F.P.; et al. A Clinical Study of Integrating Acupuncture and Western Medicine in Treating Patients with Parkinson's Disease. **The American Journal of Chinese Medicine**, v.43, n.3, p.407-423, 2015. doi:10.1142/s0192415x15500263

- EARHART, G.M.; et al. Comparing interventions and exploring neural mechanisms of exercise in Parkinson disease: a study protocol for a randomized controlled trial. **BMC Neurology**, v.15, n.15, 2015. doi: 10.1186/s12883-015-0261-0.
- LEE, H.J.; et al. Turo (Qi Dance) Program for Parkinson's Disease Patients: Randomized, Assessor Blind, Waiting-List Control, Partial Crossover Study. **Explore**, v.14, n.3, p.216-223, 2018. doi: 10.1016/j.explore.2017.11.002.
- LEE, N.Y.; LEE, D.K.; SONG, H.S. Effect of virtual reality dance exercise on the balance, activities of daily living, and depressive disorder status of Parkinson's disease patients. **Journal of Physical Therapy Science**, v.27, n.1, p.145-147, 2015. doi: 10.1589/jpts.27.145.
- MICHELS, K.; et al. "Dance Therapy" as a psychotherapeutic movement intervention in Parkinson's disease. **Complementary Therapies in Medicine**, v.40, p.248-252, 2018. doi: 10.1016/j.ctim.2018.07.005.
- PEREIRA, A.P.S.; et al. Music Therapy and Dance as Gait Rehabilitation in Patients With Parkinson Disease: A Review of Evidence. **Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology**, 2018. doi: 10.1177/0891988718819858.
- SHANAHAN, J.; et al. Dancing for Parkinson Disease: A Randomized Trial of Irish Set Dancing Compared With Usual Care. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 98, n. 9, p. 1744-1751, 2017.
- SOLLA, P.; et al. Sardinian Folk Dance for Individuals with Parkinson's Disease: A Randomized Controlled Pilot Trial. **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, 2019. doi:10.1089/acm.2018.0413.
- YANG, Y.; et al. The effectiveness of Tai Chi for patients with Parkinson's disease: study protocol for a randomized controlled trial. **Trials**, v.16, n.111, 2015. doi: 10.1186/s13063-015-0639-8.

Corpo Negra em Movimento

Natália Proença Dorneles (UFRGS)
Karine Lizandra Guedes (UFRGS)
Leandra Vitória Farias de Oliveira (UFRGS)
Luísa Dias Rosa de Oliveira (UFRGS)
Luiza da Silva Alves (UFRGS)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: O presente trabalho se propõe a apresentar o projeto Corpo Negra em Movimento, que tem como foco oferecer oficinas com perspectivas afroreferenciadas em dança, cultura e educação, criando um diálogo de trocas com a comunidade dentro dos seus 3 eixos de atuação, que são: o espaço escolar, universitário e virtual. O projeto criado pelo Coletivo Corpo Negra, projeto de extensão do Curso de Licenciatura em Dança UFRGS, tem como centralidade fomentar as determinações da Lei nº 10.639/03, como um caminho significativo para fortalecer a autoestima, o pertencimento cultural e racial, através do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como possibilitar reflexão e mudança de atitudes diante do lugar político e social dos sujeitos: pretos, (re)construindo sua identidade e subjetividade, e brancos, diante de seus privilégios e responsabilidades.

Palavras-chave: CORPO NEGRA EM MOVIMENTO. DANÇAS NEGRAS. EDUCAÇÃO AFROREFERENCIADA. LEI Nº 10.639/03.

Abstract: This paper aims to present the project Corpo Negra em Movimento (Black Body in Movement), which is focused on offering workshops with afro-referenced perspectives on dance, culture and education, creating a dialogue of exchanges with the community within its 3 axes of action, which are: the school, university and virtual space. The project, created by Coletivo Corpo Negra, an extension project of the Dance Department of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), is centered on the promotion of the provisions of Law nº 10.639/03, as a significant way to strengthen self-esteem, cultural and racial belonging through the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, as well as to enable reflection and a change in attitudes regarding the political and social place of the subjects: blacks, (re)constructing their identity and subjectivity, and whites, regarding their privileges and responsibilities.

Keywords: BLACK BODY IN MOVEMENT. BLACK DANCES. AFROREFERENCED EDUCATION. LAW 10.639/03.

1. Origem do projeto

Corpo Negra em Movimento é um projeto criado e gestado pelo Coletivo Corpo Negra, projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Lisete Vargas. Composto por mulheres pretas, artistas,

598

pesquisadoras e arte educadoras, todas alunas ou ex-alunas do Curso de Licenciatura em Dança UFRGS, o grupo teve seu início em 2016, quebrando com a invisibilidade e falta de representatividade de estudos afro-referenciados e de pessoas negras dentro do curso. Desde então promove espaços de reflexões políticas, criações artísticas e propostas docentes a partir das questões que envolvem o universo da mulher negra e da população preta.

Corpo Negra em Movimento teve início em 2019, guiado pelo sentido de *sankofa*¹, que movimenta pessoas negras a viverem conectadas com sua ancestralidade, movendo-se para o futuro ao mesmo passo que, olhando para trás, dão continuidade aos passos de seus antepassados. O projeto se dedica a: (re)construir a identidade e pertencimento racial; desenvolver um olhar positivo da pessoa preta em relação a sua história, ancestralidade e humanidade; apresentar caminhos emancipatórios diante as violências impostas à população preta; e oferecer um espaço de formação que valoriza as histórias e culturas negras e quebra com um ciclo de atitudes racistas.

2. Encruzilhada de saberes

Dedicadas a aproximarem os participantes das corp(o)ralidades negras propostas, as vivências são potencializadas por dinâmicas poéticas e políticas, tais como: leituras de diferentes gêneros textuais, experiências sensoriais, apreciação de materiais audiovisuais, reconhecimento de territórios e referências pretas.

A identidade coletiva do projeto e a matriz metodológica cria forma na encruzilhada das múltiplas experiências artísticas de cada integrante, com as pesquisas coletivas, com a Lei 10.639/03 e com inspirações movidas pelas principais referências do grupo, a Pretagogia e Metodologia de Dança Afro-Gaúcha Iara Deodoro.

Conforme Oliveira (2019), o silenciamento dos saberes africanos no sistema educacional brasileiro, instigado pelo mito da democracia racial, impediu com que crianças e jovens, negras e negros, encontrassem na escola um ambiente saudável, acolhedor e digno aos seus processos de aprendizagem e que dialogassem com as suas subjetividades. De forma a tensionar essa estrutura

¹ Desenho de um pássaro olhando para trás, símbolo *adinkra* dos povos *akan*, localizados na África do oeste.

hegemônica, o projeto se compromete com a Lei nº10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", entre outras providências.

Cunhada por Sandra Petit, em colaboração com outras educadoras pretas do Núcleo das Africanidades Cearenses, a Pretagogia é um referencial teórico-metodológico que atua na formação de professores. Parte da cosmovisão africana, considerando as suas formas de saber, fazer, existir e resistir. A abordagem sistematiza, nos seus fundamentos e intervenções, a relação entre espiritualidade, natureza, ancestralidade, conhecimento de si e do outro, entendendo o corpo como fonte integral e primeira desses conhecimentos e viveres.

A Metodologia de Dança Afro-Gaúcha Iara Deodoro é um estudo iniciado em 1980, na cidade de Porto Alegre, pela Mestre Iara Deodoro e a pedagoga Marilene Paré, a partir de um projeto de combate ao racismo que atravessava as escolas se tornando um espaço de fortalecimento e pertencimento afro referenciado para crianças, adolescentes e adultos.

3. Movimentos

O projeto se divide em três eixos e compromete-se com ações que busquem relações de trocas, principalmente com as pessoas vindas das periferias, de onde muitas das integrantes descendem e viram suas trajetórias artísticas ganharem vida, através do incentivo de projetos de arte.

O eixo *NA UFRGS* convida a comunidade a vivenciar as oficinas ocupando os campus da universidade. Até o presente momento foram realizadas quatro edições com o total de setenta participantes.

Propondo a ida das integrantes até as instituições, o eixo *NAS ESCOLAS* atua como forma de representatividade preta e como quebras de invisibilidades, tendo em vista que o corpo docente e o currículo das instituições é predominantemente branco. Nesse eixo foram realizadas dez edições com duzentos e dois alunos.

O eixo *EM CASA*, criado durante a pandemia do Covid-19, oferece programação virtual que possibilita conexões com pessoas de diferentes localidades

do Brasil e do estado do RS. Se realizou até o momento dez edições que contaram com duzentos e setenta e oito participantes.

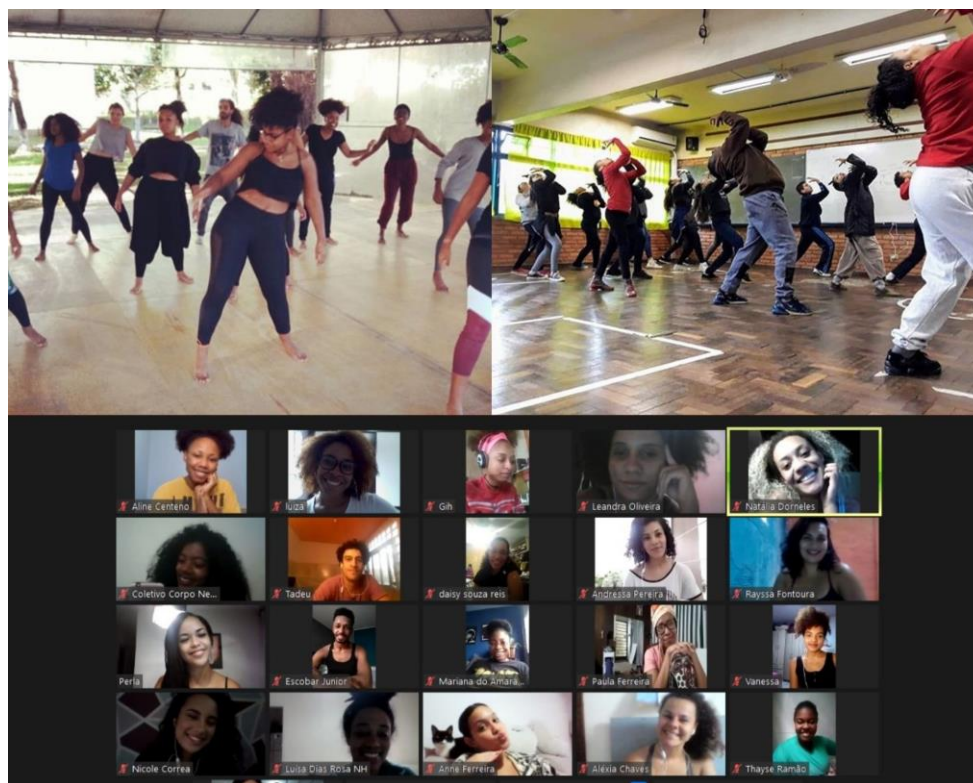


Figura: Oficinas dos três eixos do projeto Corpo Negra em Movimento

As oficinas são divulgadas nas redes sociais do Coletivo. Os eixos *NA UFRGS* e *EM CASA* são abertos para todos os públicos, com exceção de algumas atividades, cujos temas são direcionados para as singularidades e pluralidades de pessoas pretas. O eixo *NAS ESCOLAS* acontece por meio de convite das instituições.

De 2019 até agora identificou-se a presença majoritária de crianças, jovens e adultos pretos. Essa presença expressiva é um retorno importante, pois reafirma que tais ações têm sido necessárias tanto para a construção do Coletivo Corpo Negra, quanto para a comunidade preta, traçando uma continuidade do legado de quem veio antes e abrindo caminhos para as futuras gerações através do trabalho de mulheres negras.

Natália Proença Dorneles
UFRGS
natalyadornelles@hotmail.com

Natália Dorneles, graduada em Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande Sul. Atua como Educadora Social na Fundação de Educação e Cultura do S.C / FECL. Integrante do Coletivo Corpo Negra e Bailarina do grupo de Música e Dança Afro-Sul. Pesquisadora das corporalidades negras na área da dança e das práticas e ações educacionais pautada nas questões étnico-raciais.

Karine Lizandra Guedes
UFRGS

nini.guedes37@gmail.com

Karine Lizandra Guedes, artista da dança, educadora e graduanda do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Integrante do Projeto de Extensão Coletivo Corpo Negra e Coletivo Dancê Art. Bolsista do Programa Residência Pedagógica. Bailarina de Comissão de Frente em escolas de samba no Carnaval de Porto Alegre e Viamão desde 2018.

Leandra Vitória Farias de Oliveira
UFRGS

leandrafariasoliveira@gmail.com

Artista, educadora e produtora. Graduanda do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Integrante do Coletivo Corpo Negra e do LADAIA - Laboratório de De(s)colonialidade em Ações e Investigações Artísticas, projeto unificado da UFPEL, que visa promover ações e investigações em Arte, enquanto estratégia de(s)colonial na produção de saberes/fazeres afro-ameríndios.

Luísa Dias Rosa de Oliveira
UFRGS

luisadr_oliveira@hotmail.com

Graduada em Licenciatura em Dança UFRGS, atualmente atua como arte-educadora na Ação Encontro (ABEFI) e na Instituição Amparo Santa Cruz, ministrando aulas de danças negras e técnicas circenses. Integra o Projeto de Extensão Coletivo Corpo Negra. Em 2017 vivenciou uma Mobilidade Acadêmica no Curso de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Luiza da Silva Alves
UFRGS

luizaalvez5@gmail.com

Graduada do curso de licenciatura em dança da UFRGS. Integrante do Coletivo Corpo Negra desde 2018, professora de dança no Espaço de danças Rodrigo Garbin.

Lisete Arnizaut de Vargas
UFRGS

lisete.vargas@ufrgs.br

Doutora em Dança Educação pela Universidade de Barcelona/ Espanha. Especialista em Dança Clássica e Baile Flamenco. Licenciada em Educação Física e Design de Moda. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora em formação de professores e figurino cênico.

Referências:

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei N°. 10.639/03. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará - Eduece, 2015.

OLIVEIRA, Luísa Dias Rosa de. **Laboratório de movimentos negros**: uma proposta de interação discente e mediação docente. Porto Alegre, 2019. 117f. TCC, Graduação em Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Dançar com o outro: experiência de si, do mundo, de nós

Sara Yuki Ribeiro Takeushi Fonseca (USP)
Elizabeth dos Santos Braga (USP)

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento

Resumo: Esta pesquisa objetiva compreender os sentidos que permeiam o forró, os significados atribuídos à prática, o modo como os participantes são por ela afetados, em dois contextos específicos. Dada a pluralidade semântica e nosso referencial teórico, parte-se da noção de forró não apenas como estilo musical, mas, enquanto meio - que inclui música, dança, lugares, pessoas, histórias e relações sociais. A circunscrição do objeto e a análise das entrevistas, principal instrumento metodológico, vêm sendo feitas tendo por base algumas obras de Vigotski, Wallon e de estudiosos de suas teorias. Que sentidos o forró abarca para os entrevistados? O que os levou a essa prática? Quais são as suas histórias? Como se constituem como sujeitos que dançam? A investigação teórico-prática realizada sugere que o forró é vivenciado de maneira singular por cada um/a, na experiência de se constituir e transformar o/no movimento forrozeiro.

Palavras-chave: FORRÓ. VIGOTSKI. WALLON.

Abstract: This research aims to understand, in two specific contexts, the senses that pervade *forró*, the meanings assigned to this practice, and the way participants are affected by it. Given the semantic plurality and our theoretical reference, *forró* is understood not only as a musical style, but as an environment - which includes music, dance, places, people, stories and social relations. The definition of the research object and the analysis of interviews, which was the main methodological tool, have been based on works by Vigotski, Wallon and scholars on their theories. Which senses does forró encompass for the interviewees? What led them to this practice? Which are their stories? How do they constitute themselves as dancing subjects? The results of this research suggest that *forró* is experienced in an unique way by each person, during the experience of constituting and transforming the / in the *forró* movement.

Keywords: FORRÓ. VIGOTSKI. WALLON.

1. A pesquisa

Nesta pesquisa de Iniciação Científica, o objetivo geral é o de aprofundar os estudos sobre a constituição social do desenvolvimento, refletindo sobre a experiência da dança a dois, do gênero forró. Para tanto, iniciamos pelo percurso histórico dessa manifestação, por meio de leituras bibliográficas; em seguida, realizamos entrevistas com professores responsáveis por projetos culturais, em São

Paulo. A análise do material vem sendo feita a partir de algumas obras de Vigotski, Wallon e de estudiosos de suas teorias, especialmente suas elaborações sobre interação, linguagem e emoção.

2. Breve histórico do forró

Entre os forrozeiros é comum ouvir expressões como *“eu fui ao forró”* ou *“eu escuto forró o dia inteiro”* e, ainda, *“vamos dançar forró?”* Os exemplos evidenciam a pluralidade semântica que o termo carrega. Longe de categorias definitivas, pode-se dizer que *forró* se refere a um lugar, a um gênero musical e a uma dança.

Para Câmara Cascudo (2001, p. 250 *apud* SANTOS, 2019), Forrobodó é “divertimento, pagodeiro, festança”, a música e a dança que surgiram com os migrantes nordestinos na segunda metade do século XX. O forró nasceu no sertão e chegou aos centros urbanos por meio das rádios, discos e locais criados para se dançar o ritmo.

Pode-se dizer que não existe o forró sem dança e não existe essa dança sem a música. O repertório dos movimentos foi sendo construído por meio de correlações entre as culturas africanas, indígenas e europeias, a partir de danças como a valsa, o schottisch, a quadrilha, o toré e outras (SANTOS, 2019).

3. Encontros com o forró

“Qual a sua história com o forró?” assim iniciamos as entrevistas, realizadas individualmente e de forma remota com os professores Daniel Beppu e Walquíria Godoy.

O Forrió&Gafieira existe desde 2013, como fruto de iniciativas anteriores que ocorriam na USP. Daniel diz que *“[...] de tanta aula que teve de graça, era uma forma de retribuir [...]”*, por isso também, uma das premissas do projeto é a ocupação e o bom uso do espaço público da universidade, com atividades que atendam à comunidade.

O Laboratório de Forró também surge na USP, na moradia estudantil, em 2018. Walquíria afirma que o projeto, no começo *“[...] era um laboratório tanto pra mim, quanto para os alunos [...]”*; apesar de já atuar como licenciada em Física, trabalhar com o corpo era uma novidade. Nesses contextos, o forró é concebido de

forma plural; um movimento que abrange uma série de elementos como o ritmo, a dança, a história, a cultura, as músicas, as relações políticas, de ensino e aprendizagem, a vida e a arte.

3.1 Análises preliminares

Iniciamos nossas análises a partir do pressuposto de Vigotski e Wallon, de que o desenvolvimento humano é social por princípio. É no âmago das nossas experiências que vamos nos tornando o que somos, com a presença do(s) outro(s) que nos introduzem/apresentam/escondem o *mundo*. Outros que são representantes de uma cultura, de uma história que nos constitui e ao mesmo tempo, sofre as nossas interferências, numa dinâmica recíproca e dialética.

Nossos contextos de vida não atuam, portanto, como cenários nos quais nossas existências transcorrem. São, efetivamente, fonte de desenvolvimento, de todas as propriedades humanas específicas (VIGOTSKI, 2008). “*Não existe reação mental que seja independente [...] das circunstâncias exteriores, de uma situação, do meio*” (WALLON, 2007, p. 34).

Tomando como exemplo a trajetória de Daniel, o forró lhe pareceu quase inevitável (“*não tive nem escolha*”), fez parte da vida de seu irmão e amigos, e consequentemente, da sua. Ao ser convidado para ser professor de dança, retornando ao contexto que lhe foi espaço de aprendizagem, parece relembrar seu próprio desenvolvimento: “*nossa, eu já vim em tanto forró aqui, hoje eu vou dar aula, eu achei tão engraçado*”. A expressão de seu sentimento, seguida da sua constatação, nos aponta para o fato de que as transformações que ocorrem na personalidade são microscópicas. É ao assumir uma nova posição social que a mudança parece vir à tona, “[...] *tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro*” (VIGOTSKI, 1999, p. 82).

Walquiria, por sua vez, ao narrar sua história, identifica nos espaços pelos quais passou, as influências desses meios na sua vida - especialmente a escola de dança, a formação em Física e o atual curso de Educação Física: “*É uma junção de vários conhecimentos, de dança, de raciocínio lógico e exato e de compreensão da biomecânica do corpo [...]*”. Tal percepção nos leva ao cerne das noções de desenvolvimento aqui assumidas, de que “[...] *a natureza psicológica do*

homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade” (VIGOTSKI, 1989 apud PINO, 2000, p. 61).

Nesse sentido, *forrozear* é uma experiência de si, na medida em que me apropriro de saberes e fazeres até então desconhecidos; torno meu os movimentos, percepções, ideias e significados compartilhados. Por meio da relação com o outro, (trans)formo-me, sina do desenvolvimento; experiência de si sempre é indissociavelmente, experiência do mundo, de nós.

Sara Yuki Ribeiro Takeushi Fonseca
USP

sara.fonseca@usp.br

Graduanda em Pedagogia na FEUSP, membro do Grupo de Pesquisa Linguagem,
Memória e Subjetividade

Elizabeth dos Santos Braga
USP

elizabeh.braga@usp.br

Professora da FEUSP, do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da
Educação - EDF, coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Memória e
Subjetividade

Referências

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 21(71), 45-78, 2000.

SANTOS, J. F. **Xote com A: afluando o forrobodó**. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.